

SORAIA CRISTINA BLANK

***As estratégias de compreensão de leitura em língua espanhola: o papel
do léxico***

CURITIBA – 2010

SORAIA CRISTINA BLANK

***As estratégias de compreensão de leitura em língua espanhola: o papel
do léxico***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística e Literatura – PPLGL, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Orientação da Professora Doutora Terumi Koto Bonnet Villalba.

CURITIBA - 2010

BANCA EXAMINADORA

Terumi Koto Bonnet Villalba

Vera Rollof

Sandra Regina K. Guimarães

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, pois sem Ele, nada seria possível e não estaríamos aqui reunidos, desfrutando, juntos, destes momentos que nos são tão importantes.

Dedico esta dissertação a toda minha família, em especial aos meus pais e ao meu marido Onassayô, composta por meus verdadeiros mestres, modelos reais de perseverança, parceria, dedicação, paciência e ética.

AGRADECIMENTOS

- *Ao PGLGL (UFPR) pela oportunidade de realização do curso de mestrado;*
- *À Prof^a. Dr.^a Terumi Koto Bonnet Villalba pela orientação, dedicação e paciência na condução desta pesquisa;*
- *À banca examinadora pelo intercâmbio de idéias, sugestões e discussões construtivas que se delinearam durante a qualificação e defesa desta dissertação;*
- *Aos estudantes do curso de letras da UFPR, pelo empenho e auxílio, na coleta de dados e entrevistas, num momento decisivo de minha pesquisa;*
- *A todos aqueles que, direta ou indiretamente, colaboraram para que este trabalho consiga atingir aos objetivos propostos.*

EPÍGRAFE

“As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana.”

(Vygotsky, 1998, p.190)

RESUMO

Este trabalho visa investigar, na perspectiva de um modelo de leitura interativa, o processamento do léxico na compreensão de leitura em língua espanhola - ELE. Mais especificamente, seu objetivo é avaliar a competência lexical em espanhol de alunos brasileiros na Universidade Federal do Paraná e tentar relacionar essa competência a sua habilidade de leitura de textos gerais em espanhol. Embora a literatura saliente a importância dessa contribuição, não há dados conclusivos referentes à natureza dessa relação, principalmente em LE. A evidência da competência lexical é investigada, assim como as implicações desse limiar para o processo de compreensão. Considerando-se a complexidade do processo de leitura, ou seja, um processo em que há a interação de vários componentes, este estudo não poderia deixar de incluir dados de outros aspectos, tais como conhecimento prévio ou conceitual, proficiência em língua materna – LM e concepções do leitor sobre o processo de leitura. O problema é investigado a partir do processo, envolvendo análise de ênfase qualitativa. Os dados consideraram 6 sujeitos e foram coletados através de entrevistas, protocolos, questionários e testes de leitura em LM e LE. Os resultados desse estudo mostram uma relação entre competência lexical e compreensão em leitura, que pode ser observada e comprovada através da análise dos dados, indicando, assim, que um nível lexical limiar é relativo para uma efetiva compreensão leitora. Esses dados mostram que as pausas no processo de construção de sentido do texto dos 6 leitores são detonadas por problemas que, na superfície, podem ser considerados lexicais, ou de acesso a significados de palavras, mas que uma análise mais profunda mostram estarem relacionados também a dificuldades no nível sintático (de estruturas) e de conhecimento prévio sobre o assunto ou tipo textual em LM e em LE. A competência lexical mais aparente nesse estudo desenvolvida pelos participantes-leitores, lhes permite utilizar vários recursos (definidos como a interação entre as estratégias cognitivas e metacognitivas) para o estabelecimento do contexto do texto e do contexto geral, o que lhe possibilita construir esse contexto de forma controlada, quando necessário, não apenas para a inferência de palavras, mas, principalmente, para a construção de um sentido para o texto. O conhecimento conceitual, a leitura em LM, assim como diferentes concepções de leitura, embora importantes, não parecem compensar, sem maiores problemas, lacunas na competência lexical, evidenciando,

portanto, um nível limiar¹ de competência lexical que é relativo, uma vez que parece variar de acordo com o texto e propósitos de leitura.

ABSTRACT



This work aims to investigate in view of a model of interactive reading, processing of the lexicon in reading comprehension in Spanish. More specifically, its goal is to assess the lexical competence of Brazilian students in Spanish at the Federal University of Parana and try to relate this expertise to their reading ability in general texts in Spanish. Although the literature supports the importance of this contribution, there is no conclusive data concerning the nature of this relationship, especially in FL. Evidence of a possible threshold level of lexical competence is investigated, as well as the implications of this threshold for the process of understanding. Considering the complexity of the reading process, ie a process where there is the interaction of various components, this study could not fail to include data from other aspects such as prior knowledge or conceptual proficiency in native language - and MT (Maternal Language) reader's conceptions about the reading process. The problem is investigated from the process, involving analysis of qualitative emphasis. The data found six subjects and they collected through interviews, protocols, questionnaires and reading tests in MT and FL. The results of this study show a relationship between lexical competence and understanding in reading, which can be observed and confirmed through analysis of data. These data show that the breaks in the process of constructing meaning from the text of 6 readers are triggered by problems that surface (at first sight) can be considered lexical, or access to meanings of words, but a deeper analysis shows they are also related to difficulties in the syntactic level (structures) and prior knowledge on the subject or text type in MT and FL. The lexical competence more apparent in this study developed by the participants, readers, allows them to use various resources (defined as the interaction between cognitive and metacognitive strategies) to establish the context of the text and general environment, which enables them to build the context in a controlled way, when it is necessary, not only for the inference of words, but mainly to build a sense to the text. The conceptual knowledge, reading in MT, as well as different conceptions of reading, while important, do not seem to compensate, without major

¹ Lembramos aqui que este nível limiar não é tema relevante da presente pesquisa, podendo, assim, ser abordado em pesquisas futuras.

problems, gaps in lexical competence, showing therefore that a threshold level of lexical competence is relative, since it seems vary according to the text and purposes of reading.

RESUMEN

☒ Este trabajo tiene como objetivo investigar el procesamiento del léxico en la comprensión lectora en español – ELE, teniendo en cuenta el modelo de lectura interactiva. Concretamente, su objetivo es evaluar la competencia léxica de los estudiantes brasileños de español en la Universidad Federal de Paraná y tratar de relacionar esta experiencia con su habilidad para leer textos generales en español. Aunque la literatura apoya la importancia de esta contribución, no hay ningún dato concluyente sobre el carácter de esta relación, especialmente en el ELE. Se investiga la evidencia de un límite máximo posible de competencia léxica, y las implicaciones de dicho umbral para el proceso de comprensión. Considerando la complejidad del proceso lector, es decir, un proceso en el que existe la interacción de varios componentes, este estudio no podría dejar de incluir datos de otros aspectos como el conocimiento previo o competencia conceptual en el idioma nativo – LM, y las concepciones del lector sobre el proceso de lectura. El problema se investiga en el proceso que implica un análisis de la importancia cualitativa. Los datos encontrados son de seis sujetos y se recogieron a través de entrevistas, protocolos, cuestionarios y pruebas de lectura en LM y LE. Los resultados de este estudio muestran una relación entre la competencia léxica y comprensión de lectura, que puede ser observado y comprobado mediante el análisis de los datos. Estos datos indican que las rupturas en el proceso de construir el significado del texto de los seis lectores son problemas que aparecieron en la superficie, a simple vista, y podrían ser de orden lexical o de acceso a los significados de las palabras, pero un análisis más profundo muestra que también están relacionados con dificultades en el nivel sintáctico (estructuras) y conocimiento previo sobre el tema o tipo textual en LM y LE. La competencia léxica más evidente en este estudio desarrollado por los participantes, lectores, les permite utilizar diversos recursos (definida como la interacción entre las estrategias cognitivas y metacognitivas) para establecer el contexto del texto y el contexto en general, lo que permite la construcción de este contexto de forma controlada, cuando sea necesario, no

sólo para la inferencia de palabras, sino sobre todo para la construcción del significado del texto. El conocimiento conceptual, la lectura en LM, así como las diferentes concepciones de la lectura, si bien son importantes, no parecen compensar, sin mayores problemas, las deficiencias en la competencia léxica, indicando por tanto, que el nivel mínimo de competencia léxica es relativo, ya que parece que varía de acuerdo con el texto y los propósitos de la lectura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 - A ESCOLHA DO TEMA	14
1.1 A origem da investigação	14
1.2 Contexto da pesquisa	15
1.3 Cognitivismo.....	15
1.4 Dificuldades de leitura em LM e LE.....	18
1.5 O que são inferências.....	19
1.6 Cognição e Metacognição.....	21
1.7 O quê são estratégias de leitura?.....	22
1.8 Diferença entre léxico e vocabulário.....	24
1.9 A contribuição do vocabulário para a aquisição da leitura.....	26
1.10 Problematização.....	34
CAPÍTULO 2 – QUESTÕES METODOLÓGICAS	36
CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS....	43
3.1 – Apresentação.....	50
3.2 – Análise e discussão dos dados.....	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
ANEXOS.....	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo apresentar subsídios de relevância teórica e prática que permitam suprir as lacunas para aprendizagem eficaz da língua espanhola, investigando as atividades cognitivas² e metacognitivas envolvidas neste processo, a partir da perspectiva cognitivista, na qual se destaca a contribuição do modelo sociointeracionista, já que o leitor é um sujeito social, cuja forma de processar as informações são determinadas pelo contexto exterior. No modelo interativo de leitura, o texto é visto como elemento mediador da interação entre escritor e leitor. O texto é visto, ao mesmo tempo, como processo e como produto da produção de significados e de relações sociais (HALLIDAY e HASAN, 1989). A linguagem³ é tratada como um sistema de representação de sentidos, das relações sociais que se estabelecem entre participantes (leitor e escritor) de um dado contexto ou situação (na escola, na universidade, em casa, no escritório). Tal interação se dá através do uso da linguagem, em um processo comunicativo em que se negocia o significado do texto e os discursos ou visões de mundo que subjazem a ele (MOITA LOPES, 1996:138). O texto então passa a ser visto como linguagem materializada em uma unidade de significado, utilizada em um contexto, com um dado objetivo, refletindo uma determinada perspectiva de mundo.

² Numa abordagem cognitiva, o aprendiz é visto como participante ativo no processo de aprendizagem, no qual observa, pensa, categoriza e levanta hipóteses a respeito da linguagem, usando várias estratégias mentais.

³ Segundo LENNEBERG – cognitivista - (1975):

El lenguaje es un producto de la maduración ontogenética de los procesos cognitivos. Dicho de otra manera, el hombre no nace dotado para aprender a hablar, pero la evolución de sus capacidades cognitivas, de las que nace genéticamente dotado, le permite la adquisición del lenguaje. Lo que, en todo caso, interesa destacar de él es su idea de que hay un período crítico de aprendizaje, que él establece entre los dos años y el comienzo de la pubertad. Tras este período, el aprendizaje de una lengua hasta alcanzar el nivel del hablante nativo es excepcional.

E HALLIDAY (1975), também cognitivista, resalta a importância dos fatores sociolingüísticos:

El lenguaje tiene siete funciones: instrumental – para satisfacer necesidades -, reguladora – ejercer control sobre otros -, interaccional – establecer y mantener contacto, - personal – expresar su individualidad -, heurística – explorar su entorno -, imaginativa – crear un mundo propio – e informativa – dar información a los demás.

Assim, todo texto é produzido de modo a representar uma declaração de pontos de vista sobre o mundo, uma veiculação de teorias de como o mundo funciona. Nesses termos, parece impossível desconectar linguagem e existência, uma vez que a primeira media, veicula e legitima a outra. Da mesma forma, nos vemos frente ao ato de ler como um processo ativo e crítico que deve ser, cada vez mais, trabalhado em sala de aula de forma a definir a função comunicativa do texto escrito e definir o papel basilar que o aluno desempenha no processo de representar-se a si mesmo e ao mundo na leitura através de seus processos cognitivos.

Esta pesquisa também visa examinar o papel da competência lexical de alunos brasileiros na compreensão de textos gerais em espanhol, que permita:

- indicar qual a ênfase do componente lexical;

Mais especificamente, seu objetivo é avaliar a competência lexical em espanhol de alunos brasileiros em um contexto de ensino superior e procurar relacionar essa competência à sua habilidade cognitiva de leitura de textos gerais em espanhol.

Embora a literatura saliente a importância dessa contribuição, não há dados conclusivos referentes à natureza dessa relação, principalmente em Espanhol como Língua Estrangeira - ELE para falantes brasileiros.

Será investigada a evidência de um possível nível limiar de competência lexical – ou seja, o nível mínimo de conhecimento lexical que o aprendiz de ELE precisa ter para que a leitura e os processos de interação em que participe em LE sejam compreensivos, assim como as implicações desse limiar para o processo da compreensão.

Considerando-se a complexidade do processo cognitivo de leitura, ou seja, um processo em que há a interação de vários componentes, este estudo não pode deixar de incluir dados sobre outros aspectos cognitivos, tais como: 1) conhecimento prévio ou conceitual, 2) proficiência em leitura de língua materna (LM)⁴ e 3) concepções do leitor sobre o processo de leitura.

⁴ Segundo CASTAÑEDA, (1997):

El proceso de adquisición de L1 o LM y el proceso de aprendizaje de L2 son procesos paralelos. Más aún: consiste en pretender modelar el segundo sobre el primero, suponiendo que el cerebro mantiene activas las conexiones neuronales que originaron las fases sucesivas de adquisición de la lengua materna y que ello le permite transferencias al aprendizaje de segundas lenguas.

Ao mesmo tempo, faz-se importante ressaltar que esta investigação foi escrita aos interessados na leitura e na formação de leitores, visando o aprimoramento da própria capacidade de leitura do leitor, pois ao tornarmos o processo conhecido, estaremos construindo as bases para uma atividade de metacognição, isto é, de reflexão sobre o próprio saber, o que pode tornar esse saber mais suscetível a mudanças; pois quando está sob controle e reflexão consciente do leitor, tornamos esse sujeito na interação não apenas um leitor proficiente, mas também, muito mais importante, um leitor crítico.

CAPÍTULO 1 - A ESCOLHA DO TEMA

Este capítulo abordará o porquê de estudarmos o papel do léxico⁵ na compreensão leitora de alunos brasileiros, aprendizes de língua espanhola, em um contexto de ensino superior.

1.2 A origem da investigação

A crescente importância da leitura em espanhol no Brasil, resultado da centralidade da leitura na escola e do espanhol como língua de difusão de investigação e informação, tem sido responsável por inúmeros trabalhos, como os de VILLALBA, 2002, KATO, 1984 e PROCAILO, 2007, que propõem alternativas de uma verdadeira aprendizagem reflexiva. Ou seja, aquela em que o indivíduo realmente assimilaria o input e faria uso desse conhecimento sem problemas, a partir da leitura de textos em LM e LE, principalmente no contexto universitário, onde se concentra a grande parte desta pesquisa em nosso país, até agora. Mas já sabemos que, desde o ano 2006, este tipo de ensino foi estendido para o ensino médio, para o qual foram definidos os parâmetros curriculares para o ensino médio, documento, este, elaborado a partir da LDB, de 1996.

Apesar das variadas contribuições, algumas questões ainda estão sem solução, exigindo considerações cuidadosas em respeito à adequação dos modelos teóricos – que fundamentam as práticas adotadas – às necessidades e às dificuldades daqueles envolvidos em uma situação de ensino-aprendizagem de língua estrangeira – LE⁶.

Uma dessas questões é a referente ao papel do léxico na leitura e no ensino da leitura do espanhol como língua estrangeira. Suas contribuições para a Lingüística

⁵ Consideramos como léxico “o conjunto de palavras de um idioma natural”, segundo BUNNER e ZELTNER em seu Dicionário de psicopedagogia e psicologia educacional. Ed. Vozes, Petrópolis: 2002.

⁶ Apesar de alguns autores como KRASHEN (1987) e CHOMSKY (1989) afirmarem que a L2 é aquela que aprendemos em situações interativas de um país de origem e de que a LE é aquela aprendida na instituição escolar, mediante o ensino formal, não adotaremos esta distinção para fins desta pesquisa; por isso, ora o leitor encontrará L2, ora LE como expressões sinônimas.

Aplicada - LA têm como objetivo buscar uma melhor compreensão e caracterização dessa competência e sua relação com o processo de leitura em LE.

Por outro lado, esta pesquisa pretende oferecer subsídios para uma proposta interativa de aquisição da linguagem, facilitando o trabalho dos professores de língua espanhola, que precisam desenvolver em seus alunos a competência leitora, formando, segundo os parâmetros curriculares nacionais – PCN de LE e as diretrizes curriculares estaduais – DCE's, leitores críticos nos mais variados gêneros textuais.

Em alguns anos, tive a oportunidade de conviver com crianças e adolescentes que apresentavam alterações de linguagem, entre elas as dificuldades com a aprendizagem de leitura e escrita. A atividade de educadora, psicopedagoga e pesquisadora implica em desafios: compreender a natureza e a dimensão destes problemas cognitivos tanto para possibilitar um diagnóstico preciso, quanto para planejar e executar medidas efetivas de intervenção. Tem sido esta a direção desenvolvida em meus trabalhos.

Neste contexto, comecei a tentar compreender por que um grande número de alunos não consegue ter acesso pleno à aprendizagem de ELE: seriam todos esses alunos portadores de distúrbios de aprendizagem⁷, em que a maioria deles estaria sofrendo as conseqüências de métodos e propostas que não estão atingindo seus objetivos? Em outras palavras: estamos diante de deficiências do aluno ou do ensino?

Foi essa situação que me levou à escolha deste tema, o qual nos parece viável, uma vez que trabalhamos, como professores de LE, com a competência leitora na sala de aula, seja em qualquer método ou concepção de aprendizagem adotada.

1.2. Contexto da Pesquisa

Partindo do pressuposto de que esta pesquisa está voltada à Cognição e Aprendizagem, com ênfase na compreensão leitora, primeiramente, faremos uma apresentação sobre o cognitivismo; em segundo lugar, sobre as dificuldades de leitura

⁷ Chamamos, aqui, de distúrbios de aprendizagem, as dificuldades sociais, biológicas e psicológicas que os indivíduos apresentam em seu processo de aprendizagem.

em LM e LE, passando pela diferença entre cognição e metacognição⁸ e, finalmente, mostrando a contribuição do léxico para a compreensão leitora.

1.3 Cognitivismo⁹

A psicologia cognitiva se preocupa com as formas de pensamento e aprendizado dos seres humanos. Em uma abordagem cognitiva, o aprendiz é visto como um participante ativo no processo de aprendizagem, no qual observa, pensa, categoriza e levanta hipóteses a respeito da linguagem, usando várias estratégias mentais. O conhecimento da língua, para os cognitivistas, não pode ser separado do uso real da língua. O foco está no domínio que o aprendiz tem sobre as propriedades formais e funcionais da língua e dos processos mentais envolvidos.

Quanto à aquisição de L2, os processos cognitivos envolvem: estratégias, operações, mapeamentos, princípios e regras. Os psicólogos cognitivos vêem a aquisição de segunda língua como a construção de sistemas de conhecimento que podem eventualmente ser acionados automaticamente para a fala e a compreensão em um momento de interação verbal ou de leitura.

Corroborar este conceito MARTÍN, 2000, quando afirma que:

As TEORIAS COGNITIVISTAS consideram que a aquisição da linguagem não difere de outra aprendizagem qualquer, já que se trata de um processo mental que implica o desenvolvimento gradual do conhecimento de estruturas e de diferentes características lingüísticas, através da aplicação de estratégias gerais de percepção, armazenamento e produção comuns a outro tipo de aprendizagem; ou seja, a linguagem é mais uma capacidade

⁸ Entendemos por metacognição, a capacidade de reflexão que o indivíduo apresenta durante o seu processo de aprendizagem, seja de vocabulário, lexical ou de compreensão leitora.

⁹ Uma preocupação tipicamente cognitivista é o interesse pelos fatores psicológicos que incidem na aprendizagem. Segundo COOK (1978) seriam fundamentalmente de três tipos:

- *variables cognitivas: inteligencia general, aptitudes lingüísticas, estrategias de aprendizaje, experiencia lingüística previa;*
- *variables afectivas: ansiedad lingüística, confianza en la lengua, atributos personales, estilos de aprendizaje;*
- *variables externas: edad, factores socioculturales.*

*entre as que derivam da capacidade humana do pensamento*¹⁰.(tradução da autora)

Uma teoria cognitiva de linguagem não apenas apresenta regras e conceitos, mas também estratégias e esquemas, isto é, recursos para um processamento rápido e funcional da informação. As estratégias e esquemas constituem as bases para os processos normais de interpretação hipotética: dada certa estrutura textual e contextual eles permitem suposições sobre possíveis significados e intenções – mesmo que as regras em um momento posterior levem à rejeição daquelas hipóteses. Um dos mais óbvios exemplos de tais recursos de processamento cognitivo baseia-se na típica estrutura da sentença: se é dada uma estrutura interrogativa, nós podemos, provisoriamente, concluir que se trata de uma pergunta ou pedido (VAN DIJK e KINTSCH, 1982).

Podemos afirmar, ainda, que a teoria cognitiva da linguagem através do estudo feito pelo autor LANGACKER (1987), que é um dos fundadores da gramática cognitiva, apresenta como características:

1. *a linguagem é simbólica, consta de signos que associam uma representação semântica com uma representação fonológica. Mas, essa associação só é parcialmente arbitrária, pois está dominada pelo significado, e esse tanto na gramática como no léxico.*
2. *a linguagem é uma parte integral da cognição humana. Ainda que não se descarte a possibilidade de que existe um módulo independente para a faculdade lingüística, o mais provável é que a mesma remeta a capacidades psicológicas gerais.*
3. *a descrição da linguagem deve ser natural, o que significa que se deve fazer, tendo em conta todos os fatores contextuais nos que se produz a emissão de seqüências lingüísticas.*
4. *na linguagem, os fenômenos são graduais, de maneira que as relações lingüísticas não se apresentam quase nunca como uma questão de tudo ou nada.*
5. *as características que definem as unidades, semânticas ou fonológicas, se mesclam gerando compostos que não equivalem a simples soma das partes.*
6. *a linguagem é uma estrutura complexa, razão pela qual não é possível discernir nela comportamentos estáticos (como o léxico ou a gramática), mas nela tudo está interrelacionado.*¹¹ (tradução da autora).

¹⁰ *las TEORÍAS COGNITIVISTAS consideran que la adquisición del lenguaje no difiere de otro aprendizaje cualquiera, ya que se trata de un proceso mental que implica el desarrollo gradual del conocimiento de estructuras y de diferentes rasgos lingüísticos, a través de la aplicación de estrategias generales de percepción, almacenamiento y producción comunes a otro tipo de aprendizaje; es decir, el lenguaje es una capacidad más de las que se derivan de la capacidad humana del pensamiento.*

Psicólogos cognitivos e lingüistas têm trabalhado em conjunto para a compreensão dos complexos fenômenos que envolvem a aquisição de uma segunda língua, mas as pesquisas nesse campo ainda não foram testadas em larga escala. Por isso, acredito que o cognitivismo do século XXI, associado ao ensino de segundas línguas, começa a desligar-se de compromissos teóricos fortes, ou seja, de uma única vertente teórica, e se caracteriza por sua natureza eclética: seria esta uma nova teoria cognitiva¹², o cognitivismo III¹³?, ou seja, a que aceita contribuições de outros modelos teóricos de aquisição de LE como o sociointeracionismo? É nesta perspectiva inovadora que trabalharei nesta pesquisa.

1.4 Dificuldades de leitura em LM e LE

-
1. ¹¹ *el lenguaje es simbólico, consta de signos que asocian una representación semántica con una representación fonológica. Pero dicha asociación sólo es parcialmente arbitraria, pues está dominada por el significado, y ello tanto en la gramática como en el léxico.*
 2. *el lenguaje es una parte integral de la cognición humana. Aunque no se descarta la posibilidad de que existe un módulo independiente para la facultad lingüística, lo más probable es que la misma remita a capacidades psicológicas generales.*
 3. *la descripción del lenguaje debe ser natural, lo cual significa que debe hacerse teniendo en cuenta todos los factores contextuales en los que se produce la emisión de secuencias lingüísticas.*
 4. *en el lenguaje, los fenómenos son graduales, de manera que las relaciones lingüísticas no se presentan casi nunca como una cuestión de todo o nada.*
 5. *los rasgos que definen las unidades, semánticas o fonológicas, se mezclan generando compuestos que no equivalen a la simple suma de las partes.*
 6. *el lenguaje es una estructura compleja, por lo que no se pueden distinguir en él mismo comportamientos estancos (como la gramática y el léxico), sino que todo está interrelacionado.*

¹² Uma teoria cognitiva do uso lingüístico constitui um componente fundamental de uma teoria integrada da interação comunicativa através de uma língua natural. Tal teoria cognitiva oferecerá *insights* não apenas sobre os processos e estruturas envolvidos na produção real, compreensão, armazenamento, reprodução e outros tipos de processamento das sentenças e discursos, como também sobre as formas de planejamento, execução e compreensão dos atos de fala.

¹³ Esta hipótese do cognitivismo III, foi levantada, pela primeira vez, mas sem explicitações, por Angel López García, professor da Universidad de Valencia, em seu artigo “Aportaciones de las ciencias cognitivas”, em 2001, na qual o autor acredita que uma mescla de teorias como o sociointeracionismo e o cognitivismo, pode ser eficaz para a compreensão de como nossos aprendizes adquirem a LE.

Apesar das evidências (vide VILLALBA, 2002 e KLEIMAN, 85; 89) de que problemas de leitura em LE são resultantes da dificuldade de utilização das habilidades de LM na leitura em LE, pela falta de conhecimento da LE, observa-se, no ensino da leitura, uma tendência a se enfatizar o uso de conhecimento prévio, através de abordagens que focalizam estratégias. Essa tendência parece fundamentada em uma visão de leitura descendente¹⁴, ou ainda de um modelo interativo de leitura. O desenvolvimento de estratégias¹⁵, ou uma conscientização dos recursos em LM, permitiria ao leitor superar suas lacunas lingüísticas.

No ensino de leitura, as estratégias parecem incluir ou se confundir com as chamadas habilidades de leitura – que adotaremos aqui como sinônimas -, incluindo a inferência de palavras através do contexto, o reconhecimento de cognatos e famílias de palavras, a leitura rápida para construir a idéia central do texto (skimming), leitura rápida para localização de informações específicas (scanning), predição ou levantamento de hipótese, a identificação e uso de palavras de referência, a separação entre idéia principal e detalhes de apoio, a ativação e uso de conhecimento prévio apropriado, o reconhecimento da estrutura do texto (KLEIMAN, 1989), dentre outras.

Ainda, segundo KLEIMAN (1989), a consciência cognitiva das estratégias apresenta, mais recentemente, dois aspectos importantes: a consciência da cognição e o controle da cognição – ver mais detalhes em “Texto e leitor – aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989”.

1.5 O que são inferências

A geração de inferências é um processo fundamental para a leitura. Quem não faz inferências não lê. Para se compreender um texto, é preciso fazer inferências,

¹⁴ Segundo KLEIMAN, (1989): “o modelo descendente ou psicolingüístico de leitura muda a ênfase do texto para o leitor. Por sua vez, a direção do fluxo central da informação passa a ser descendente, iniciando-se no leitor e procedendo em direção ao texto, que é visto como objeto indeterminado e incompleto, cabendo, ao leitor, impor-lhe uma estrutura, (re) criar um significado.”

¹⁵ Para BARNETT (1988: 150), estratégias de leitura são “...operações mentais envolvidas quando leitores abordam o texto efetivamente e fazem sentido do que lêem”. Observa-se, a partir dessa definição, que a autora apenas refere-se às estratégias enquanto procedimentos produtivos. Entretanto, essa não é uma definição de consenso. Para alguns autores, estratégias são abordagens para executar uma tarefa de aprendizagem, seja ela produtiva ou improdutiva. Entretanto, quando o foco é o ensino, o termo estratégia parece referir-se apenas àquelas consideradas produtivas.

ou seja, é preciso que o leitor complete o texto com informações que não estão explícitas nele. Por exemplo, quando se vê uma placa na estrada falando: ‘pare fora da pista’, essa placa não é normalmente interpretada como uma ordem para o motorista parar naquele lugar, embora isso seja possível, caso o leitor nada saiba sobre sinais de trânsito. Quem conhece os sinais de trânsito usa esse conhecimento para interpretar essa placa como sendo um aviso de que, caso ele queira ou precise parar, deve fazê-lo no acostamento.

Essa adição de informações ao texto é que costumamos chamar de inferência. Inferências são, portanto, operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto. Porém, não ocorrem apenas quando o leitor estabelece ligações entre as palavras e organiza redes conceituais no interior do texto. Ocorrem, também, quando o leitor busca, fora do texto, informações e conhecimentos adquiridos pela sua experiência de vida, com os quais preenche os 'vazios' textuais (DELL'ISOLA, 1991).

As inferências que o leitor faz durante a leitura tornam-se parte da representação mental do texto como qualquer outra das proposições originais deste (KINTSCH & VIPOND, 1979; SANFORD & GARROD, 1981).

Um outro exemplo de inferência é aquilo que fazemos para compreender expressões como:

Juca tomou umas e ficou ligado.

Não foi preciso mencionar no texto o que Juca tomou. Sabemos, ou melhor, somos capazes de inferir que ele ingeriu alguma bebida alcoólica. No caso de ‘ficou ligado’, ninguém que compartilhe dos conceitos da nossa cultura vai interpretar essa expressão como sendo correspondente a ‘o projetor está ligado’ (*ligado* no sentido de conectado a uma rede elétrica), porque sabemos que bebidas alcoólicas costumam deixar as pessoas mais agitadas e mais loquazes do que o normal.

Podemos citar também o caso das inferências pragmáticas de LEVINSON (1983) nos atos indiretos de fala, como é o caso de:

Numa sala com as janelas fechadas alguém fala:

- Está quente hoje, não é?

Quem estiver com as ‘antenas ligadas’ vai perceber que na verdade isto é um pedido para que as janelas sejam abertas ou para que se tome alguma providência para mudar a situação, como ligar o ventilador ou ir para um lugar mais fresco. Todas essas

situações em que é preciso ler as entrelinhas (SCOTT, 1985) exigem a produção de inferências por parte do recebedor da mensagem.

As inferências são de extrema importância para a leitura, pois delas depende a compreensão de textos. Um texto só terá sentido para o leitor que for capaz de estabelecer as relações entre as suas partes, ou seja, entre as palavras, frases, parágrafos, a relação entre o texto e o título, entre o texto e a ilustração, etc., e isto implica fazer inferências.

1.6 Cognição e Metacognição

Na literatura sobre leitura, costuma-se distinguir dois tipos de estratégias, ou seja, cognitivas e metacognitivas. Estratégias cognitivas são aquelas automáticas, inconscientes, que possibilitam a leitura rápida e eficiente. Estratégias metacognitivas referem-se a procedimentos conscientes, que permitem a desautomatização e controle das estratégias cognitivas para auto-regulamento da compreensão. KLEIMAN (1985) cita como exemplos de estratégias cognitivas as diversas estratégias de segmentação sintática e de recuperação anafórica (KATO, 1984). Especificamente com relação ao léxico, também são estratégias cognitivas: o reconhecimento global das palavras e de pareamento de elementos cognatos, entre duas línguas. Como exemplos de estratégias metacognitivas, KLEIMAN (op.cit.) cita esforços conscientes do leitor para resolver equívocos ou inconsistências detectadas após o processamento automático, ou após uma interpretação que se mostra inconsistente com o material em processamento. Saber que tipo de estratégias usar, ou as ações a tomar, para se construir um significado do texto, e quando usar essas estratégias, para conseguir vários objetivos, são atividades metacognitivas.

Entretanto, pode-se observar, na literatura, que um processamento automático, inconsciente e fluente (estratégia cognitiva) não tem sido, na maior parte das vezes, caracterizado pelo uso de estratégias. Geralmente estas têm sido associadas apenas às situações de problema, quando há pausas no processamento (estratégias metacognitivas).

Com relação a essas estratégias de leitura, são possíveis os seguintes modelos: leitores centrados no significado, leitores centrados na palavra e leitores centrados no som.

A pesquisa conduzida por DEVINE (1988) apresenta resultados nesse sentido. Seguindo a linha da pesquisa em LM, que mostra a tendência de leitores menos proficientes em focalizar a leitura como um processo de decodificação, ao invés de considerá-lo um processo de construção do significado, esse estudo tem por objetivo investigar os modelos de leitores de L2 e sua influência no comportamento apresentado durante a leitura. Para isso, a autora conduz um estudo de caso com dois leitores que, embora apresentando orientações diferentes (isto é, um é centrado no significado e o outro no som), mostram o mesmo nível de proficiência (iniciantes) em L2. Sua conclusão é que leitores centrados no significado, ou que apresentam estratégias globais, demonstram compreensão boa ou excelente em uma tarefa de recontar, feita depois da leitura oral, enquanto leitores centrados no som, ou na palavra, ou que apresentam estratégias locais, apresentam compreensão deficiente ou bastante deficiente.

1.7 O quê são estratégias de leitura?

Estratégias de leitura são técnicas ou métodos que os leitores usam para adquirir a informação, ou ainda procedimentos ou atividades escolhidas para facilitar o processo de compreensão em leitura. São planos flexíveis adaptados às diferentes situações que variam de acordo com o texto a ser lido e a abordagem elaborada previamente pelo leitor para facilitar a sua compreensão (DUFFY & cols., 1987; BROWN, 1994; PELLEGRINI, 1996; KOPKE, 2001).

DUKE e PEARSON (2002) identificaram seis tipos de estratégias de leitura que as pesquisas realizadas têm sugerido como auxiliares no processo de compreensão, a saber: *predição, pensar em voz alta, estrutura do texto, representação visual do texto, resumo e questionamento*. A *predição* implica em antecipar, prever fatos ou conteúdos do texto utilizando o conhecimento já existente para facilitar a compreensão.

Pensar em voz alta é quando o leitor verbaliza seu pensamento enquanto lê. Tem sido demonstrado melhora na compreensão dos alunos quando eles mesmos se dedicam

a esta prática durante a leitura e também quando professores usam rotineiramente esta mesma estratégia durante suas aulas.

A análise da *estrutura textual* auxilia os alunos a aprenderem a usar as características dos textos, como cenário, problema, meta, ação, resultados, resolução e tema, como um procedimento auxiliar para compreensão e recordação do conteúdo lido. A *representação visual do texto*, por sua vez, auxilia leitores a entenderem, organizarem e lembrarem algumas das muitas palavras lidas quando formam uma imagem mental do conteúdo.

Resumir as informações do texto facilita a compreensão global do texto, pois implica na seleção e destaque das informações mais relevantes do texto. *Questionar* o texto auxilia no entendimento do conteúdo da leitura, uma vez que permite ao leitor refletir sobre o mesmo. Pesquisas indicam também que a compreensão global da leitura é melhor quando alunos aprendem a elaborar questões sobre o texto.

Além disso, a utilização de estratégias de leitura compreende três momentos: o antes, o durante e o após a leitura. Na pré-leitura, é feita uma análise global do texto (do título, dos tópicos e das figuras/gráficos), predições e também o uso do conhecimento prévio. Durante a leitura é feita uma compreensão da mensagem vinculada ao texto, uma seleção das informações relevantes, uma relação entre as informações apresentadas no texto e uma análise das predições feitas antes da leitura, para confirmá-las ou refutá-las. Depois da leitura é feita uma análise com o objetivo de rever e refletir sobre o conteúdo lido, ou seja, a importância da leitura, o significado da mensagem, a aplicação para solucionar problemas e a verificação de diferentes perspectivas apresentadas para o tema. Também é realizada uma discussão da leitura, com expressão e comunicação do conteúdo lido após análise e reflexão, seguida de um resumo e de uma releitura do texto (KOPKE, 1997 ; DUKE & PEARSON, 2002).

É importante lembrar que as estratégias de leitura também auxiliam no estudo, favorecendo a obtenção de um nível de compreensão melhor. Exigem participação ativa do leitor, podendo ser aplicadas a qualquer tipo de texto e em qualquer momento da leitura, com ou sem ajuda externa OAKHILL e GARNHAM (1988).

Considerando-se esses aspectos, o ensino de estratégias de leitura abre novas perspectivas para uma potencialização da leitura, possibilitando aos alunos ultrapassarem dificuldades pessoais e ambientais de forma a conseguir obter um maior sucesso escolar. Essas podem e devem ser ensinadas nas séries iniciais do ensino fundamental.

O professor exerce um papel de grande importância ao propiciar não somente a aprendizagem em leitura, mas também ao propor modelos técnicos e procedimentos que proporcionem a compreensão em leitura. O processo de ensinar seria uma forma de possibilitar ao estudante desenvolver estruturas conceituais e procedimentais que implementem seu desempenho.

Dentre as estratégias de leitura que professores podem ensinar está focar a atenção dos alunos nas idéias principais; perguntar aos alunos questões sobre seu entendimento para ajudá-lo a monitorar sua compreensão; relacionar o conhecimento prévio dos alunos com nova informação; professores podem questionar e fornecer *feedback* para ajudar os alunos a aplicarem técnicas e estratégias de estudo apropriadas; podem treinar os alunos a usarem essas estratégias e técnicas de maneira mais efetiva; dar incentivos verbais e de escrita com os alunos que apresentam baixa compreensão; pode-se fazer questões aos alunos para ajudar a reconhecer a contradição entre o que ele realmente conhece e o que ele pensou conhecer, mas não conhece; além de considerarem a variedade dos textos estruturados na preparação dos textos para alunos e plano de aula.

Como exemplo de um modelo de instrução que consiste em 4 etapas. Na primeira – *O quê* – o professor informa os tipos de estratégia de leitura que podem ser usadas. Na segunda etapa – *Por quê* – o professor diz ao aluno porquê a estratégia de compreensão é importante e como a aquisição pode ajudar a tornar-se um leitor melhor. A terceira etapa – *Como* – envolve a instrução direta da estratégia. Ela pode envolver explanação verbal, modelo ou pensar em voz alta. E a quarta etapa - *Quando* – envolve a comunicação de quando a estratégia deve ser usada ou não, e como evoluir e corrigir seu uso.

Outra forma é ensinar estratégias específicas, como fez SONG (1998) em seu estudo. O professor de uma classe de leitura de língua estrangeira de uma universidade ensinava a resumir, questionar, esclarecer e predizer. Os estudantes, por sua vez, recebiam um guia prático no qual pontuavam quando eram capazes de utilizá-las sozinhos. O resultado desse trabalho indicou que o treino de estratégias foi eficaz para o aprimoramento da leitura, e que a eficácia variou com a proficiência em leitura inicial do sujeito. Além disso, foi possível identificar melhora no desempenho geral em leitura dos alunos.

Várias pesquisas sobre o ensino das estratégias de leitura têm constatado que essa é uma ação eficaz para não somente para alunos com dificuldade em compreensão, mas também para os leitores hábeis (SONG, 1998; MAGLIANO, TRABASSO &

GRAESSER, 1999; RHODER, 2002; FERREIRA & DIAS, 2002). Cabe destacar que o psicólogo escolar pode ser responsável por avaliar e assessorar os professores para a realização dessa atividade de ensino.

1.8 Diferença entre léxico e vocabulário

Segundo BRUNNER e ZELTNER (2002), léxico é o conjunto teoricamente infinito de todas as palavras já realizadas e potenciais de uma língua. Nesta definição encaixam-se todas as palavras de uma língua, até mesmo os neologismos.

Vocabulário é o conjunto de palavras efetivamente realizadas ou empregadas pelo falante.

Dessas duas definições conclui-se que o vocabulário de uma pessoa é apenas parte de seu léxico, pois nele incluem-se:

- As palavras que o falante não usa, mas cujo significado conhece (vocabulário passivo);
- As palavras cujo significado pode ser captado através do contexto;
- Os neologismos, as palavras que podem ser criadas;
- Os arcaísmos, palavras usadas em períodos anteriores, resgatadas e empregadas com o mesmo significado.

O vocabulário está para o léxico assim como a fala está para a língua, ou seja, tanto a língua quanto o léxico pertencem a todos os indivíduos de uma mesma comunidade, mas só se concretizam um através da fala e o outro através do vocabulário de um dado indivíduo.

Os estudos de lexicologia, embora de área bastante ampla, tornam-se, de certo modo, complexos, desde que se deva levar em consideração a instabilidade lexical da língua. A necessidade de atualização da linguagem, de acordo com as conveniências ou exigências da vida moderna, a interferência dos estrangeirismos, o intercâmbio social e cultural, as criações vocabulares regionais determinadas pelas instituições, inclusive, impostas pelo ambiente de trabalho, as gírias mal interpretadas e valorizadas nos tempos atuais, em fim, tudo faz com que o estudo do léxico se torne trabalhoso.

Daí, a grande preocupação dos escritores na eleição (seleção) vocabular, que parece, em princípio, muito fácil, o que, na verdade, nos parece falsa impressão. Mesmo porque a seleção vocabular está determinada pela formação cultural do escritor ou pela natureza do gênero literário.

Aprender a língua não significa apenas aprender as palavras e suas combinações, mas apreender seus significados, que são construídos no processo de interação verbal, determinados pelo contexto. Portanto, a língua é mais do que um código e está em contínua mudança. É a prática da linguagem, enquanto discurso, enquanto produção social, que dá vida à língua posta a serviço da intenção comunicativa. Prática, portanto, não neutra, visto que os processos que a constituem são histórico-sociais e trazem consigo a visão do mundo de seus produtores, como diz João Wanderley Geraldi, “a língua não é um sistema fechado, pronto, acabado, de que podemos nos apropriar. No próprio ato de falarmos, de nos comunicarmos uns com os outros, pela forma como o fazemos, estamos participando, queiramos ou não, do processo de constituição da língua”.

O indivíduo que utiliza a língua não é um ser passivo, mas alguém que interfere na constituição do significado do ato comunicativo. Portanto, há uma relação intrínseca entre o lingüístico e o social que precisa ser considerada no estudo da língua.

Para que a comunicação efetivamente exista, entre outros requisitos, é necessária a escolha adequada do nível de linguagem a ser utilizado. A língua permite uma multiplicidade de usos dependendo das situações comunicacionais. Para que a comunicação ocorra de forma coerente, é preciso que o emissor e o receptor estejam em harmonia com o mesmo universo lingüístico. Desse modo, o conhecimento das variantes lingüísticas determina a eficácia dessa comunicação.

Essas variantes se devem a diversas influências:

- geográficas: onde verificam-se as variantes regionais;
- sociológicas: onde verificam-se as diversas classes sociais impondo traços lingüísticos diferentes;
- contextuais: aquela, onde o momento da fala pode determinar o nível de linguagem a ser utilizado.

Em geral, podemos delinear três principais níveis ou registros de linguagem:

- linguagem culta ou variante padrão;
- linguagem familiar ou coloquial;
- linguagem popular – (ver com mais aprofundamento em Introdução à Linguística - I. Objetos Teóricos, Fiorin, José Luiz, ed. Contexto, 2000).

1.9 A contribuição do vocabulário para a aquisição da leitura

A área de pesquisa em leitura é bastante vasta. Já, em 1984, ALDERSON salientava a impossibilidade de uma revisão, dado o volume de artigos desenvolvidos principalmente durante os últimos trinta anos.

Só no Brasil, a leitura tem sido foco de pesquisa e de reflexão em diversas áreas, dentre as quais destaca-se a Educação (SILVA 1988; ZIBERMAN 1991); Análise do Discurso – linha francesa (ORLANDI 1981, 1983); CORACINI 1991; Tradução (ARROJO & RAJAGOPALAN 1991); e Lingüística Aplicada – LA (CAVALCANTI 1983, 1989; MOITA LOPES 1986; KLEIMAN 1989; VILLALBA 2002). Nessas áreas, com exceção da LA, os estudos sobre leitura têm-se voltado mais para a reflexão teórica do que para a pesquisa empírica. Em LA, as pesquisas publicadas em forma de teses de doutorado, artigos e livros, têm focalizado tanto a língua materna - LM como a língua estrangeira - LE. MOITA LOPES (1996) mostra, entretanto, que mais de 50% das teses de doutorado, produzidas em LA por brasileiros, estão na área de leitura de Língua Estrangeira Moderna - LEM.

O interesse pela pesquisa em leitura LE no Brasil não pode ser considerado isoladamente, uma vez que parece fazer parte de uma tendência internacional que se iniciou por volta de 1980 trazendo, como consequência, um avanço considerável para a área.

O ensino da leitura em uma situação de LM já conta com uma base lingüística, a qual muitas vezes é inexistente ou insuficiente, quando o contexto é de L2 ou LE. Especialmente em situações de LE, as aulas de leitura (consistindo, na maior parte das vezes, de algumas poucas horas semanais) acabam sendo, para os aprendizes, as únicas oportunidades de exposição à língua alvo. A fluência na língua é, dessa forma, prejudicada, em função da pouca exposição.

Não posso deixar de salientar que esse posicionamento a respeito do processo de aquisição/ aprendizagem em LE não só é influenciado por resultados de pesquisas e observações em contextos específicos de ensino de leitura em LE, mas também, por um modelo/ visão de leitura que considera, dentre outras coisas, a importância de uma proficiência lingüística na leitura em LEM. Sem dúvida, outras visões têm levado a posicionamentos diferentes com relação à natureza desse processo de aquisição. Por essa razão apresentamos abaixo os modelos que influenciaram essa pesquisa.

No ensino de abordagem indireta de vocabulário, a atenção do aprendiz é geralmente focalizada no assunto ou tema do texto, e não no vocabulário. Embora, nessas situações, sejam usadas estratégias de inferência lexical, há uma distinção entre a construção do significado através de pistas contextuais e o real aprendizado e retenção desses significados. Enquanto estudos sobre inferência de palavras concentram-se no processo e produto da leitura, dando atenção aos tipos de pistas disponíveis no contexto, grau de sucesso e insucesso do aprendiz assim como o efeito da prática no uso dessas pistas, estudos sobre a aprendizagem de palavras através do contexto, embora algumas vezes também considerem a presença de pistas, têm seu interesse mais voltado para o significado da palavra, depois que o aprendiz a encontra em contexto, levando a uma análise do processo.

Podemos exemplificar esse estudo do processo de inferência de palavras através do contexto pelo modelo de leitura *top-down* o qual é fundamentado num modelo psicolinguístico centrado essencialmente no leitor (MOITA LOPES, 1996:138). O nome desse modelo é *top-down* porque está ancorado no uso de estratégias de leitura descendentes. Essas estratégias resultam das experiências prévias adquiridas ao longo da vida que utilizamos para fazer previsões acerca do conteúdo de um texto (STERNBERG, 2000:268). As previsões, por sua vez, são expectativas inconscientes que fazemos sobre algo desconhecido (FARNHAM-DIGGORY, 1992:378).

Todas as nossas experiências em conjunto formam os *schemata* (plural da palavra *schema* ou esquema, em português), ou seja, uma estrutura cognitiva que organiza significativamente vários conceitos inter-relacionados, com base em experiências anteriores (STERNBERG, 2000:201). Os *schemata* incluem informações valiosas que podemos usar para fazer inferências em situações novas (STERNBERG, 2000:186). Portanto, *schemata* é o conhecimento prévio adquirido a partir da experiência ou do senso comum (NUTTAL, 1996:16-17). Assim, quanto mais variados os *schemata*, mais recursos teremos para perceber significados no texto (MOTTA-ROTH, 1991:96).

Os *schemata* podem ser de três tipos: de conteúdo, formal ou linguístico. Os *schemata* de conteúdo fornecem ao leitor uma base para comparação, por exemplo, o leitor de um texto sobre casamento pode comparar as informações desse texto com casamentos em que ele já tenha ido e também com o casamento padrão na sua cultura (AEBERSOLD e FIELD, 1997:16-17). Os *schemata* formais se referem às formas de

organização e às estruturas retóricas de textos escritos, por exemplo, o conhecimento que o leitor já tem previamente sobre a estrutura, o vocabulário, a gramática e o nível de formalidade de um texto (ibidem). Os *schemata* lingüísticos englobam características de decodificação que precisamos para reconhecer palavras e como elas se agrupam para formar uma sentença (ibidem). Alguns estudos verificaram que leitores entendem melhor um texto quando eles têm mais *schemata* de conteúdo (ver AEBERSOLD e FIELD, 1997, para mais informações sobre esses estudos).

Para fins de exemplificação, uma atividade que envolve exclusivamente o uso de estratégias descendentes é a previsão do conteúdo do texto a partir de textos não-verbais que o acompanham (figuras, imagens, tabelas e fotos) e alguns textos verbais como título, subtítulo, fonte e indicações de datas. Por meio da leitura desses elementos, os alunos podem tentar ativar seu conhecimento prévio e tentar fazer previsões acerca do conteúdo do texto.

As abordagens de ensino indireto de vocabulário encontram apoio em teorias como a Hipótese do Insumo de KRASHEN (1985). Segundo esse autor é possível aprender um número bastante grande de palavras, a longo prazo, mesmo quando a atenção do aprendiz não esteja diretamente voltada para o vocabulário. Entretanto, para que a aprendizagem ocorra, algumas condições são consideradas necessárias: 1) a quantidade de palavras desconhecidas deve ser baixa e 2) o aprendiz precisa ter interesse no assunto. Este, por sua vez, precisa conter alguns itens que estão apenas levemente acima do nível atual de rendimento do aprendiz e que devem ser entendidos através do contexto em que ocorrem, incluindo o contexto lingüístico e não lingüístico.

Ainda, segundo o autor nos estágios iniciais de aprendizagem de uma língua, um foco em técnicas de ensino direto pode ser eficiente, enquanto nos estágios mais avançados, o ensino passaria a ser conduzido através da leitura e contexto. Tendo adquirido um vocabulário mais básico o aluno estaria apto a expandi-lo, incorporando palavras de baixa freqüência, através de estratégias de inferência e uso de contexto. Como indica KRASHEN (1985), seria impossível ensinar vocabulário através do contexto e leitura sem as condições necessárias. Elas não implicam apenas no engajamento do aprendiz em um grande volume de leitura extensiva, mas, principalmente, no desenvolvimento de uma base lingüística e habilidades de inferência, ou de uso de léxico através do contexto. A utilização de uma abordagem indireta em estágios iniciais, ou de um ensino não intervencionista de vocabulário, combinado com

uma situação em que a qualidade e a quantidade de insumo recebido são geralmente bastante limitadas, tem sido responsável por grande parte da frustração e incapacidade dos alunos, principalmente frente aos textos de leitura.

As investigações que abordam a relação entre conhecimento lexical e leitura distinguem-se pela ênfase dada às questões pesquisadas, isto é, 1) conhecimento lexical, 2) inferência em contexto e 3) compreensão. Entretanto, a maioria delas focaliza a inferência lexical como aspecto central, onde sua relação com o conhecimento lexical é explorada. Estudos dessa natureza, em geral, podem avaliar ou não a existência de um nível lexical limiar que se refere à inferência.

O estudo de KLEIMAN (1985), de natureza exploratória, investiga as estratégias de inferência lexical utilizadas por alunos brasileiros principiantes na leitura em LE. Os alunos demonstram utilizar uma estratégia de uso do contexto global ou de identificação temática (tema primário ou tópico) e duas estratégias de utilização do contexto imediato. A autora conclui que

Não há evidência generalizada, como no caso das estratégias de identificação temática e identificação de contexto próximo, de que o aluno utilize contextos lineares de maior abrangência, mais distantes, que envolvam o reconhecimento e análise de paralelismos estruturais, dentre outras estratégias cognitivas. (KLEIMAN op. Cit.: 75).

Nesse estudo, embora o aluno consiga, apesar de problemas de processamento, chegar a um significado aproximado para certos trechos do texto que contém palavras não inferidas ou incorretamente inferidas, verifica-se que muitos deles são distorcidos ou apagados nos resumos.

Vale a pena salientar os tipos lexicais e de vocabulário existentes, de que fazemos uso em nossos esquemas cognitivos e metacognitivos, o que nos favorece na compreensão dos esquemas cognitivos ativados pelos indivíduos participantes desta pesquisa. Segundo MOLINA, 2008, são eles:

Vocabulário receptivo versus produtivo: *Dada a estreita conexão com as fases da aprendizagem lingüística, se estabelece a oposição entre conhecimentos ativos – vocábulos utilizados espontaneamente através de uma expressão lingüística – e conhecimentos passivos, aqueles que somos capazes de interpretar quando são apresentados. Ainda para GALISSON (1979) – a distinção entre conhecimentos ativos e passivos, por cômodo que pareça, não é tão clara nem rigorosa – as instituições examinadoras costumam diferenciar entre os elementos léxicos que deve compreender, seja por inferência contextual ou cotextual, e os que deve utilizar o*

aprendiz./ O léxico freqüente baseia-se no número de vezes que se repetem os vocábulos na medição ou quantificação de um corpus.

- **Léxico básico:** *é o conjunto de vocábulos habitualmente utilizados nas situações de comunicação, orais e escritas, da vida cotidiana.*
- **Léxico específico:** *designa as vozes utilizadas em situações de comunicação, orais e escritas, que implicam na transmissão relevante de um campo de experiência particular. Corresponde ao espanhol com fins específicos.*
- **Vocabulário disponível:** *é o que um falante pode utilizar imediatamente, segundo as necessidades derivadas da produção lingüística. As palavras disponíveis são aquelas que ocupam o primeiro lugar na memória; são as mais freqüentes e imediatas ao falar de um tema determinado. Trata-se de um vocabulário de caráter nocional. Só as palavras altamente disponíveis pertencerão ao vocabulário ativo da população espanhola, enquanto que as de escasso grau de disponibilidade, pertencerão ao vocabulário ativo de alguns falantes e ao passivo do resto. Essa variação faz com que o léxico disponível esteja composto por palavras com distinto grau de estabilidade: as mais estáveis são os verbos, logo, os adjetivos, e, as menos estáveis, são os nomes.*
- **Léxico fundamental:** *está formado pelo léxico básico e o léxico disponível.*

Considerações acerca do processo de aprendizagem do léxico de uma língua

BIDERMAN (1998, p. 164) afirma que “o léxico constitui um sistema aberto de demarcação praticamente impossível” completando que “o crescimento do léxico faz-se numa progressão geométrica, em virtude da criação contínua de palavras novas”. Cabe ressaltar que a construção do conhecimento lexical vai sendo constituída e aprimorada ao longo da vida do indivíduo que utiliza uma língua natural. Até meados da década de 80 do século XX, o ensino de vocabulário calcava-se numa concepção gramaticalista da linguagem. Não obstante a essa tendência, com os avanços na área de aquisição das LM, entendeu-se que a aprendizagem do léxico de uma língua estrangeira (LE) pode e deve beneficiar-se dessa contribuição, daí a optarmos por fazer uma breve reflexão sobre o processo de aquisição do léxico na língua materna (LM).

GARCIA (1988, p. 155 / 156), numa exemplificação da importância do domínio do vocabulário na LM, afirma que:

Dispondo de palavras suficientes e adequadas à expressão do pensamento de maneira clara, fiel e precisa, estamos em melhores condições de assimilar conceitos, de refletir, de escolher, de julgar, do que outros cujo acervo léxico seja insuficiente ou medíocre para a tarefa vital da comunicação [...] De forma que um vocabulário escasso e inadequado,

incapaz de veicular impressões e concepções, mina o próprio desenvolvimento mental, tolhe a imaginação e o poder criador, limitando a capacidade de observar, compreender e até mesmo de sentir [...] Portanto, quanto mais variado e ativo é o vocabulário disponível, tanto mais claro, tanto mais profundo e acurado é o processo mental da reflexão.

Tendo em vista essas observações, entendemos que o léxico também deve ocupar um espaço significativo na aprendizagem de qualquer LE, pois aprender o léxico de uma LE não é uma simples transposição do conhecimento léxico da LM em forma de equivalência palavra a palavra. Nossa perspectiva é a de que o processo de aprendizagem do léxico da LE, assim como a da LM, a partir do primeiro contato com uma nova palavra, se dá numa relação de interdependência, envolvendo processos e níveis de diferentes naturezas, englobando aspectos cognitivos, sensoriais e culturais.

Sobre tal visão, OTONELLO (2005, p 1) afirma que:

O conhecimento de um item léxico é um processo complexo e gradual no qual se aprende não só a forma e o significado, mas também uma intrincada rede de relações formais e semânticas entre esse item e outras palavras e morfemas que constituem subsistemas de diferentes níveis. O conhecimento de uma palavra é uma representação mental de grande complexidade, que integra diferentes aspectos e componentes cognitivos, alguns mais automáticos e inconscientes e outros mais conscientes, reflexivos e empíricos (tradução da autora).

Complementando essa idéia, a autora diz que “podemos esquematizar o conhecimento léxico prestando atenção à forma, ao significado e ao uso da palavra, tanto na língua oral, como na escrita, tanto na posição de emissor, como na de intérprete”. Ainda, seguindo os argumentos da autora, as perguntas apresentadas na sequência podem manifestar tal conhecimento:

a) Forma:

Como soa?

Como se pronuncia?

Como se escreve?

b) Estrutura interna:

Que partes se reconhecem nela?

Que partes são necessárias para expressar seu significado?

c) Forma e significado:

Que significados assinala a forma da palavra?

Que forma de palavra pode ser usada para expressar o significado?

d) Conceito e referente:

O que está incluído no conceito?

Que itens podem referir este conceito?

e) Associações:

Que outras palavras nos faz lembrar?

Que outras palavras poderiam ser usadas em seu lugar?

f) Uso (função):

Em que estruturas poderiam aparecer?

Em que estruturas se deve usar?

g) Colocações:

Que outras palavras ou tipos de palavras aparecem com ela?

Que outras palavras podem / devem ser usadas com ela?

h) Restrições de uso (registros, frequência...)

Onde, quando, com qual frequência pode-se encontrar esta palavra?

Onde, quando, com que frequência pode-se usar? (tradução da autora)

LADO (1973, p. 82), aludindo às idéias de FRIES, define ‘palavra’ segundo a perspectiva do uso da mesma por falantes nativos de uma língua natural e por aprendizes de uma língua na qualidade de estrangeira. Para ele, “uma palavra é uma combinação de sons que serve como estímulo para trazer atenção à experiência a qual se uniu pelo uso”, ressaltando que “enquanto a experiência que é estimulada pela combinação de sons é um todo com variedade de contatos, geralmente só um aspecto desta experiência chama a atenção –um aspecto particular determinado por todo o contexto da situação lingüística”. Para exemplificar suas idéias, Lado utiliza a palavra *cabeça*, colocando-a em três diferentes contextos, os quais reproduzimos a seguir:

- cabeça de repolho: a forma da cabeça é um aspecto dominante da experiência que entrou em contato com a entidade material, um repolho.
- cabeça do departamento: a cabeça é entendida como a parte principal ou dominante do corpo.
- cabeça do rio. A cabeça como origem nos chama a atenção sobre outro aspecto da relação da cabeça com o corpo.

O autor pondera, ainda, que:

A partir de um ponto de vista prático, os vários e diferentes significados de uma palavra que se encontram no dicionário são os aspectos particulares da experiência, estimulados por uma palavra que se destacou na atenção dos usuários desta palavra, tal como estes aspectos podem ser inferidos no contexto de um número grande de citações nas quais aparece a palavra. Para o falante nativo de um idioma, o símbolo, com a ampla gama de experiência que estimula, está tão intimamente embebido na textura de seu pensamento que ele, com grande liberdade, lança mão de qualquer aspecto desta experiência segundo as exigências de seu pensamento. Os “significados” das palavras, portanto, são mais fluidos do que pensamos. Para o falante estrangeiro de uma língua que aprende esta nova língua como adulto, é provável que as palavras como estímulos nunca funcionem com a mesma liberdade e plenitude que para o nativo. (tradução da autora)

De acordo com BIDERMAN (2001, p. 13), “a geração do léxico se processou e se processa através de sucessivos atos de cognição da realidade e de categorização da experiência, cristalizada em signos lingüísticos: as palavras”.

Ainda, segundo MOLINA , pág. 238:

*Os adultos na vida diária não costumam exceder as duas mil palavras. / O vocabulário que utilizam os adultos na vida cotidiana não excede das duas mil palavras; e o falante culto dispõe entre quatro e cinco mil palavras mais o vocabulário de seu próprio ofício./ Por **vocabulário direto ou intencionado** entende-se aquele que se planificou para trabalhar na sala de aula. Existe outro vocabulário ocasional, não intencionado, indireto, e é o que pode aprender o aluno por sua conta.¹⁶*

No entanto, quando se trata de língua estrangeira, há estudos que apontam para outra quantidade de palavras que o aprendiz deve conhecer. No caso de duas línguas muito próximas, o conhecimento de LM ajudaria a abordagem lexical devido à ativação do conhecimento prévio. Assim, deve-se considerar que o conhecimento lexical do aluno brasileiro aprendendo espanhol não é nulo.

1.10 Problemática

Nossa prática, enquanto professores de ELE, indica que o nível de competência lingüística, principalmente no referente ao conhecimento vocabular ou à estrutura lexical, constitui a maior dificuldade na compreensão leitora em LE.

¹⁶ Segundo MOLINA (2008): *los adultos en la vida diaria no suele exceder de las dos mil palabras./ El vocabulario que utilizan los adultos en la vida cotidiana no excede de las dos mil palabras; y el hablante culto dispone entre cuatro y cinco mil palabras más el vocabulario de su oficio./ Por **vocabulario directo o intencionado** se entiende aquel que se ha planificado para trabajar en el aula. Hay otro vocabulario ocasional, no intencionado, indirecto, y es el que puede aprender el alumno por su cuenta.*

Através desta investigação, busca-se a resposta à seguinte pergunta:

Como se caracteriza a relação entre a competência lexical e a compreensão como processo de leitura? Ou seja, qual é o papel do léxico na construção do sentido do texto e, conseqüentemente, na compreensão, a partir do uso de estratégias cognitivas e metacognitivas?

O uso de uma abordagem instrumental no contexto de ensino superior, com alunos de áreas e níveis diferentes a cada semestre, nem sempre se mostra eficiente. Enquanto, para alguns, ela permite avanços consideráveis em sua capacidade de leitura em LE, com reflexos até mesmo em LM, para outros, ela acrescenta muita informação nova e pouca aprendizagem e capacidade de compreensão. Além de incapazes de ler de forma independente, esses alunos parecem manter algumas dificuldades iniciais, levando, conseqüentemente, aluno e professor a um sentimento de extrema frustração.

Com relação à contribuição do componente lingüístico (que inclui o conhecimento da gramática e do léxico), observam-se resultados que justificam posições que podem ser apresentadas em um contínuo que abrange desde a existência de um básico conhecimento lingüístico até a inexistência de qualquer relação significativa (ALDERSON & RICHARDS 1977), passando por posições intermediárias que reconhecem uma correlação forte entre compreensão e competência lingüística (associada à gramática e ao léxico) (ALDERSON, BASTIEN & MADRAZO 1977 e CZIKO 1980) ou entre compreensão e vocabulário (COOPER 1984 e LAUFER 1987). Além dessas controvérsias teóricas - como, por exemplo, mostra-nos a pesquisa de LAUFER, na qual as crianças que ampliam seu vocabulário não apresentam necessariamente uma compreensão leitora eficaz; já, por sua vez, a pesquisa de ALDERSON reforça-nos que quanto maior à competência lingüística, maior é a compreensão leitora do indivíduo - uma revisão dessa literatura mostra também limitações metodológicas relacionadas não apenas à metodologia de coleta dos dados, mas também ao próprio desenho de pesquisa. Pois, se utilizarmos dados de uma coleta que não leve em conta os aspectos cognitivos individuais envolvidos nos processos de aquisição vocabular, lexical e de compreensão leitora, através de uma metodologia qualitativa, não poderemos inferir qual é a concepção leitora desses indivíduos e que habilidades metacognitivas utilizam para resolver seus problemas de compreensão leitora, para que possam realmente assimilar o novo conhecimento que o texto lhe apresenta.

A partir da análise da literatura que fundamenta o ensino de leitura, observamos que grande parte dos estudos ainda é conduzida com leitores em uma situação de LM. Sem deixar de reconhecer a importância dessas contribuições, parece-nos importante explorar a área da LE, uma vez que há diferenças nos dois processos de aquisição que não podem ser ignoradas, principalmente no que se refere ao grau de exposição e, conseqüentemente, de fluência na língua alvo. Enquanto o leitor em LM apresenta sistemas de conhecimento e habilidades desenvolvidos desde antes do início de sua educação formal (como a linguagem escrita e o seu sistema de representação), o leitor em L2 é um leitor em desenvolvimento, com lacunas e limitações em ambas as categorias: grau de exposição e fluência (ESKEY 1988). Essa constatação pode ser encontrada em diferentes trabalhos, como os desenvolvidos por ESKEY (op. cit.) e CARRELL (1988 – 1991) e que começam a questionar, de uma maneira mais sistemática, as perspectivas tradicionais de ensino de leitura, ao atribuir ao conhecimento lingüístico um papel muito mais importante na compreensão, do que aquele previsto nas abordagens radicalmente descendentes. Nesses trabalhos, os autores reconhecem a superioridade de um modelo interativo para explicar a leitura em LE. A importância dessas observações é bastante significativa, dado que esses autores são considerados expoentes de linhas teóricas globalistas ou descendentes.

De certa forma, também corroborando esse posicionamento, há estudos como os de HAYNES (1983), dentre outros, que explicam, de forma objetiva, a inferência em contexto, ressaltando os inúmeros problemas que o leitor de L2 ou LE tem que enfrentar ao tentar compensar a falta de competência lexical através de inferência e aquisição de palavras através do contexto. No Brasil, as primeiras avaliações dos cursos instrumentais parecem sugerir a necessidade de uma ênfase maior no componente lingüístico: vocabulário (vide CELANI 1988, OLIVEIRA 1990 – 1992, BRAGA 1992).

Em resumo, aquilo que nossa prática – assim como outras também centradas em estratégias – parece mostrar é que o nível de competência lingüística e, mais especificamente lexical, constitui a maior dificuldade na compreensão em leitura em LE. Embora alguns estudos indiquem a possibilidade de usar o conhecimento da LM para compensar a insuficiência lexical em LE ao proceder à leitura, outros reconhecem as restrições originadas por esse tipo de conhecimento. A experiência docente indica que elas ocorrem mesmo tratando-se de dois idiomas considerados muito próximos, como é o caso de português e espanhol.

CAPÍTULO 2 – QUESTÕES METODOLÓGICAS

Essa pesquisa analisou o processo de aquisição lexical de seis estudantes do curso de graduação em Letras Português-Espanhol, da Universidade Federal do Paraná - UFPR, a partir da leitura de textos em ELE e em português – LM. Estes estudantes pertencem ao terceiro ano do Curso de graduação, ou seja, estão freqüentando o quinto-período do curso, o que corresponde a um total de 360 horas de estudo da língua espanhola, nas quais os estudantes utilizaram os seguintes livros didáticos: *Español sin Fronteras* e *Abanico*; e 90 horas de literatura espanhola e hispano-americana. Esses dados nortearam a confecção e aplicabilidade dos testes listados no anexo desta pesquisa, que são compostos por questionários semi-estruturados.

As **entrevistas semi-estruturadas** combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados.

A principal vantagem da entrevista semi-estruturada é que essas duas modalidades – perguntas abertas e fechadas - quase sempre produzem uma melhor amostra da população de interesse. Ao contrário dos questionários enviados por correio que têm índice de devolução muito baixo, a entrevista tem um índice de respostas bem mais abrangente, uma vez que é mais comum as pessoas aceitarem falar sobre determinados assuntos (SELLTIZ et alii, 1987). Outra vantagem diz respeito à dificuldade que muitas pessoas têm de responder por escrito.

Nesse tipo de entrevista isso não gera nenhum problema, pode-se entrevistar pessoas que não sabem ler ou escrever. Além do mais, esses dois tipos de entrevista possibilitam a correção de enganos dos informantes, enganos que muitas vezes não podem ser corrigidos no caso da utilização do questionário escrito.

As técnicas de entrevista semi-estruturada também têm como vantagem a sua elasticidade quanto à duração, permitindo uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos. Além disso, a interação entre o entrevistador e o entrevistado favorece as respostas espontâneas. Elas também são possibilitadoras de uma abertura e proximidade maior entre entrevistador e entrevistado, o que permite ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados, ou seja, quanto menos estruturada a entrevista maior será o favorecimento de uma troca mais afetiva entre as duas partes. Desse modo, este tipo de entrevista colabora muito na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos. As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa.

Tanto na entrevista aberta como na semi-estruturada, temos a possibilidade da utilização de recursos visuais, como cartões, fotografias, o que pode deixar o entrevistado mais à vontade e fazê-lo lembrar de fatos, o que não seria possível, por exemplo, num questionário (SELLTIZ et al, 1987). Quanto às desvantagens da entrevista aberta e semi-estruturada, estas dizem respeito muito mais às limitações do próprio entrevistador, como por exemplo: a escassez de recursos financeiros e o dispêndio de tempo. Por parte do entrevistado há insegurança em relação ao seu anonimato e por causa disto muitas vezes o entrevistado retém informações importantes. Essas questões são, ainda assim, melhor apreendidas pela entrevista aberta e semi-estruturada.

Vale lembrar que a qualidade das entrevistas depende muito do planejamento feito pelo entrevistador. “A arte do entrevistador consiste em criar uma situação onde as respostas do informante sejam fidedignas e válidas” (SELLTIZ, 1987:644). A situação em que é realizada a entrevista contribui muito para o seu sucesso, o entrevistador deve transmitir, acima de tudo, confiança ao informante.

Procurando preencher as lacunas salientadas anteriormente, esta pesquisa considerou:

- A leitura de um modelo interativo, e, portanto, resultado de uma inter-relação de fatores, que incluem a competência lexical, a proficiência em

leitura em LM, o conhecimento conceitual¹⁷ ou prévio e diferentes concepções de leitura;

- Diferentes níveis de proficiência lingüística em LE;
- O conhecimento lexical enquanto parte de uma competência lexical mais ampla, abrangendo, além do conhecimento, também seu uso. A dimensão de uso focaliza as habilidades cognitivas necessárias ao acesso a significados de palavras através do reconhecimento automático/ não-automático (ou habilidades de um nível mais baixo ou de decodificação), assim como os procedimentos de nível mais alto ou aqueles usados na construção do sentido do texto. Além disso, considera um contexto rico de vocabulário¹⁸, mais consistente com uma visão de leitura interativa, que leva em conta a profundidade desse conhecimento e não apenas sua extensão, envolvendo os níveis lexical e semântico; e, finalmente,
- Uma triangulação de informações como um recurso de validação – mesmos dados coletados através de instrumentos diferentes.

Levando em conta esses aspectos, esta pesquisa, portanto, apresentou o seguinte foco de análise:

- Ênfase qualitativa¹⁹, dirigida para o processo de testes de leitura em LE e sua relação com o conhecimento lexical, num primeiro plano, e testes de

¹⁷ O léxico cognitivo, como uma abstração lingüisticamente monitorada de tais estruturas cognitivas, fornece as relações conceituais que definem parte da coerência semântica de um discurso.

¹⁸ Contexto rico de vocabulário, segundo RICHARDS (1976), é aquele em que o aprendiz utiliza conhecimentos lingüísticos, psicolingüísticos e sociolingüísticos, aproximando-se ao leque lexical de um falante nativo.

¹⁹ características del método cualitativo, utilizado en el cognitivismo:

- fenomenológico: intenta comprender la conducta;
- observación incontrolada;
- perspectiva desde dentro: próximo a los datos; subjetivo;
- inductivo;
- no generalizable;
- holístico;
- asume una realidad dinámica.

proficiência lingüística, conhecimento conceitual²⁰ e concepções de leitura num segundo plano.

A distinção entre métodos quantitativos e qualitativos na avaliação de pesquisas tem gerado um grande debate. Por um lado, embora o protótipo de método quantitativo seja considerado um experimento verdadeiro, elaborado para testar hipóteses através do uso de instrumentos objetivos e análises estatísticas (LARSEN – FREEMAN & LONG 1991), observa-se que também tem incluído os chamados métodos objetivos, usados não apenas em experimentos, mas também em quase-experimentos, testes de lápis e papel e análises estatísticas em geral (REICHARDT & COOK 1979). Por outro lado, embora o método **qualitativo** seja melhor exemplificado por um estudo etnográfico, em que os pesquisadores não se propõem a testar hipóteses, mas sempre a observar o que está presente através de seu foco, nota-se que são considerados nessa categoria estudos de caso, entrevistas verticais, observação participativa e mais recentemente também a introspecção. Como pode-se notar, os métodos quantitativos/ qualitativos de pesquisa abrangem desde métodos de elicitação de dados até formas de análise desses dados.

Para REICHARDT & COOK (op cit) esse debate, embora na superfície, centrado na distinção entre os métodos é, na realidade, um conflito entre os paradigmas metodológicos aos quais esses métodos estão associados. Em outras palavras, o método é de tal maneira ligado a um paradigma que ao se escolher o paradigma se está inevitavelmente definindo o método. Na prática, identifica-se uma associação entre método quantitativo e paradigma positivista, por um lado, e método qualitativo e paradigma interpretativista de outro. Como os dois paradigmas são considerados mutuamente exclusivos, mostrando visões de mundo consideradas antagonistas, tem-se a impressão de que uma reconciliação entre dois métodos de paradigmas opostos em uma mesma pesquisa se torna impossível. Para REICHARDT & COOK:

Basicamente, a questão não diz respeito às estratégias de pesquisa propriamente ditas. A adesão a um paradigma como oposto a um outro nos predispõe a ver o mundo e seus eventos de maneiras muito diferentes. (p. 76)

²⁰ Consideramos como conhecimento conceitual em LM e em LE, aquele, no qual, o aprendiz sabe, além do significado das palavras, como utilizá-las na interação lingüística.

A costumeira associação entre produto e paradigma positivista ou quantitativo e processo e paradigma interpretativista ou qualitativo parece encobrir diferentes sentidos de uso da dicotomia não apenas na pesquisa em geral, mas também na pesquisa no ensino/ aprendizagem de línguas assim como em outras sub-áreas da LA.

No contexto da pesquisa de ensino/aprendizagem de línguas, observa-se a tendência de se associar um atributo do paradigma qualitativo ou orientado para o processo²¹ com um atributo do paradigma quantitativo, ou orientado para o produto, ou seja, que a pesquisa seja descritiva e subjetiva.

Dessa maneira, orientado para o processo (o qual é o foco desta pesquisa) significa que o desempenho lingüístico do sujeito é avaliado *durante um certo período de tempo*, enquanto, orientado para o produto, significa que esse desempenho é avaliado *em apenas um ponto no tempo*.

A dicotomia processo/produto tem ainda outros sentidos nas várias sub-áreas da LA: 1) o ensino da produção escrita, 2) a pesquisa em sala de aula, 3) a pesquisa em leitura, 4) a tradução e 5) a avaliação são algumas das áreas que têm feito referência e se utilizado dessa distinção. Uma breve consideração de alguns desses usos pode ser elucidativo para este trabalho.

Originalmente, a dicotomia aparece associada à distinção forma/ função da língua. Uma ênfase no produto pode ser observada na medida em que a forma da língua gozava de prestígio e era enfatizada. A partir do momento em que a função passa a ser prestigiada, observa-se uma ênfase maior no processo. O ensino voltado para a produção de textos escritos parece ilustrar bastante bem essa alternância de valores e de foco.

Segundo KAPLAN, 1988, há aproximadamente dez anos, o ensino e a pesquisa sobre produção escrita, tradicionalmente centrada no produto, ou na composição final, passa também a considerar o processo através do qual as pessoas constroem seu texto, deslocando, dessa forma, o ensino para os processos mentais subjacentes à produção do texto. Um ensino centrado no produto consistia apenas na correção de erros sintáticos, morfológicos, lexicais e semânticos; qualquer revisão editorial ou que envolvesse

²¹ Segundo MOLINA (2008):

Todo el planteamiento desarrollado ha incidido más en la perspectiva del aprendizaje del vocabulario como proceso, considerando que éste es acumulativo, dinámico y que abarca toda la realidad psicosocial.

reformulações relativas à estruturação do texto era vista como desnecessária. Conseqüentemente, as avaliações eram baseadas na precisão técnica e na avaliação da coesão e coerência como um produto final.

Um ensino centrado no processo, por sua vez, muda o foco para uma abordagem em que os conceitos de coesão/ coerência são discutidos através de exemplos extraídos do texto do aluno, explorando, de forma explícita, as características sintáticas que levam à coesão e coerência, ou as estratégias retóricas subjacentes a elas (KAPLAN 1988).

No caso específico desta pesquisa, o tópico a ser investigado, ou seja, a relação entre leitura e vocabulário, tem duas dimensões: a primeira, que focaliza o conhecimento de vocabulário enquanto um sistema, com contribuições para o resultado dos processos de leitura; e uma segunda, que focaliza o uso desse conhecimento. O conhecimento, nesse caso, é visto como um recurso e não como uma configuração mental que existe por si própria como uma estrutura (WIDDOWSON 1989) e, portanto, precisa de uma dimensão que explore como essas abstrações mentais são usadas. As duas dimensões, conhecimento lexical (ou representação mental de informação sistemática e organizada do léxico da língua) e habilidade ou capacidade de uso (procedimentos para uma recuperação efetiva e eficiente desse conhecimento) compõem o que chamaria de competência lexical. Essa competência lexical é parte de uma competência ainda mais ampla, que incorpora o conhecimento prévio ou esquemático assim como seu uso e ainda o conhecimento/ habilidade de como o texto funciona. A leitura, portanto, envolve a interação da competência lexical com outras fontes de conhecimento ou competências.

A tendência geral observada na literatura é que essas duas dimensões não só são independentes, mas competidoras, ora se enfatizando a língua, ora as habilidades ou estratégias. Além disso, alguns modelos, como, por exemplo, o modelo descendente e também o interativo²², concebem a dimensão de habilidades como compensatória, o que poderia significar o reconhecimento de um papel menos relevante para a primeira dimensão. Em nossa visão, as duas dimensões são importantes e se complementam. A variação de desempenho na leitura depende desses dois fatores. O foco em um fator em

²² Um processo interativo, segundo WIDDOWSON (1989), é a combinação da informação textual (ascendente) com a informação que o leitor traz para o texto (descendente), ou da interação entre a mente do leitor e os elementos do texto. Durante a leitura ocorre a ativação dos vários tipos de conhecimento na mente do leitor, que, por sua vez, como resultado da informação nova fornecida pelo texto, são refinados e ampliados. A leitura caracterizar-se-ia, assim, como um diálogo de negociação do sentido entre o leitor e o texto.

detrimento do outro tem implicações diferentes para o ensino e conseqüentemente, para a avaliação.

Este estudo focalizará, em um primeiro plano os testes de vocabulário e de leitura, e, num segundo plano, os testes de proficiência lingüística, de conhecimento conceitual, de leitura em LM e de uma medida de concepções de leitura. O objetivo, neste caso, é uma indicação de medida do conhecimento lexical (e dos outros tipos de conhecimento) de 6 indivíduos para se estabelecer relações com seu desempenho na leitura em LE. Para isso, este estudo utiliza-se de um método de coleta de dados que é qualitativo, com foco no processo.

Também fará parte desta pesquisa a dimensão dinâmica do conhecimento de vocabulário. Essa dimensão envolve a habilidade de uso desse conhecimento na construção do sentido do texto, geralmente mediado pelo acesso automático e não automático a significados, ou pelo reconhecimento de palavras durante a decodificação. Nessa dimensão, portanto, estão envolvidos não apenas as fontes de conhecimento/procedimentos de uso, mas também a eficiência e velocidade ou automaticidade com que tal recuperação é colocada em operação pelo sujeito.

O método de análise desses dados será qualitativo na medida em que valoriza a contribuição de cada indivíduo.

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Sabemos que as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas por cada indivíduo são produzidas mediante esquemas neurológicos cerebrais²³ que chamaremos de memórias. Por isso, acredito que é de extrema importância que discurremos sobre os tipos de memórias e suas funções, antes da análise efetiva dos dados, a qual estabelecerá uma relação entre o conhecimento lexical e a memória de trabalho, mostrando sua importância para a compreensão leitora. Para isso, vamos utilizar a Teoria de Sistemas

²³ Segundo MOLINA (2008):

El aprendizaje se contempla como un fortalecimiento de las redes neuronales y de los núcleos – a base de hacerlos más pesados – mediante los estímulos del input. El aprendizaje se produce por etapas graduales. Las redes no conocen reglas, pero actúan como si las conocieran, siendo capaces de elevar su capacidad más allá del input recibido gracias a la generalización espontánea, por la que pueden extraer regularidades en los modelos de interconexión.

de Apoio à Aprendizagem e a Teoria Cognitiva ACT – Adaptive Control of Thought (ANDERSON, 1983).

A Teoria ACT busca descrever a cognição humana através de sistemas de produção. Um aspecto relevante dentro dessa teoria é como ocorre a aprendizagem.

Características principais da teoria ACT:

- *distinção entre procedimental e declarativo*: o conhecimento declarativo é o que sabemos, enquanto que o procedimental diz respeito a como usamos o conhecimento adquirido.
- *Construção do conhecimento*: a teoria assume que regras só podem ser aprendidas aplicando-se o conhecimento declarativo ao contexto da resolução de um determinado problema.
- *Reforço*: só é possível tornar o conhecimento sólido (tanto declarativo quanto procedimental) com a prática.

As regras de produção representam o conhecimento procedimental, enquanto que o conjunto de dados representa o conhecimento declarativo. No caso de nossa pesquisa, podemos inferir, pelos dados apresentados, que as habilidades metacognitivas/metalingüísticas, de recorrência ao conhecimento prévio e à concepção global de leitura correspondem ao conhecimento procedimental; enquanto que o léxico freqüente e a concepção local de leitura dos indivíduos pesquisados corresponde ao conhecimento declarativo.

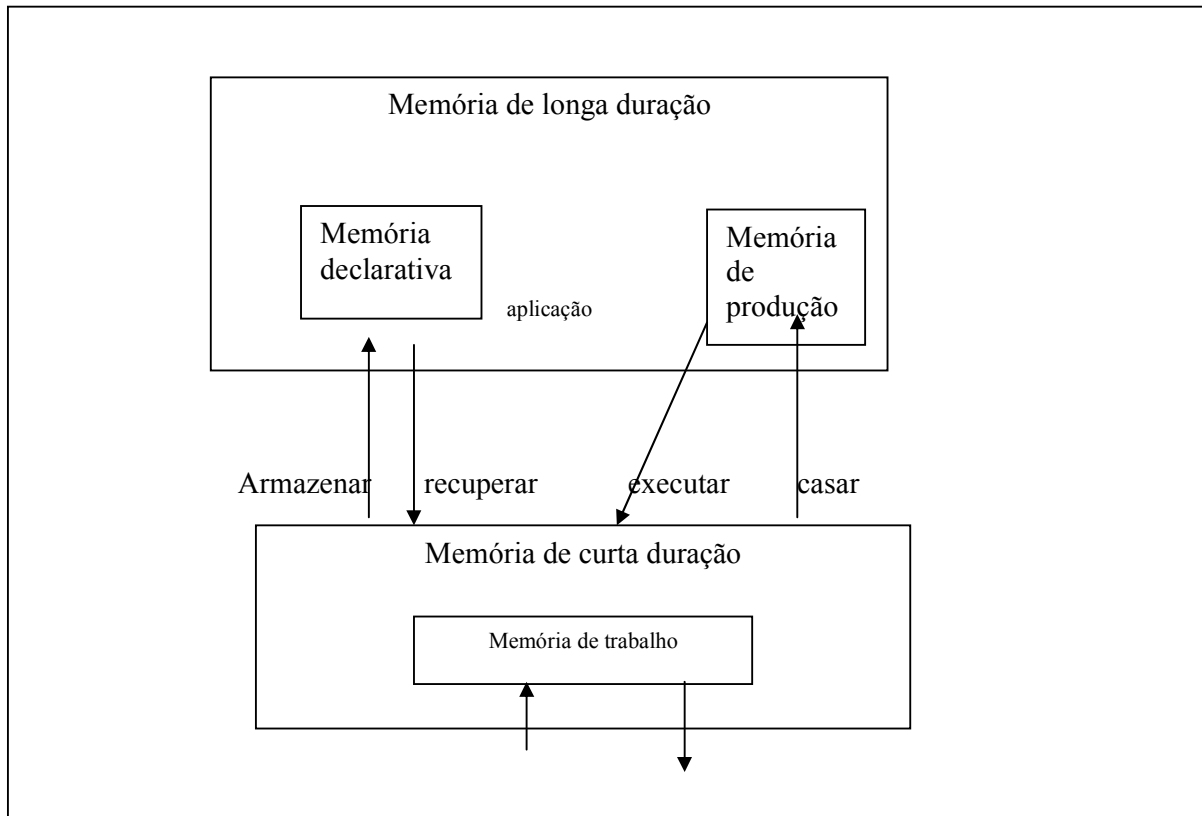
Para ANDERSON (1983) existem três memórias: a **de trabalho**, a **de produção** e a **declarativa**, sendo que a primeira modela a **memória humana de curta duração** e as últimas, parte da **memória de longa duração** (RUSSELL & NORVIG, 2002). Observamos, durante a coleta de dados, principalmente à relacionada aos protocolos, que os indivíduos mostraram que o seu léxico freqüente pertence a sua memória de trabalho, pois toda vez que encontravam palavras novas/ desconhecidas ou estruturas sintáticas novas, assim como um tipo textual não freqüente aos seus hábitos de leitura, apresentavam dificuldade na compreensão leitora, tendo que recorrer, assim, a sua memória de produção e declarativa, para acionar suas habilidades metacognitivas/metalingüísticas.

A memória de trabalho contém informações de acesso imediato, que podem ser informações recuperadas da memória de longa duração declarativa, estruturas temporárias recebidas e codificadas do ambiente e também ações das produções, ou seja, ela contém conhecimento declarativo, permanente ou temporário, que se encontra em estado ativo. A memória declarativa consiste de fatos que não estão necessariamente ligados a um determinado contexto. Uma produção na memória procedimental é codificada de forma domínio – específica (se...então), ou seja, o conhecimento que o indivíduo apresenta deve estar suficientemente assimilado, de forma que ele possa utilizá-lo para a resolução de problemas que aparecerem em seu cotidiano de uso linguístico.

Os principais processos dentro do modelo ACT são:

- **percepção:** deposita informações vindas do ambiente na memória de trabalho;
- **ação:** transforma os comandos na memória de trabalho em comportamento;
- **armazenamento:** pode criar registros permanentes na memória declarativa do conteúdo da memória de trabalho e também pode aumentar a força dos registros já existentes na memória declarativa;
- **recuperação:** recupera informações da memória declarativa para a memória de trabalho;
- **casamento:** os dados da memória de trabalho são colocados em correspondência com as condições das produções;
- **execução:** deposita as ações das produções comparadas e satisfeitas da memória de produções na memória de trabalho.

Segundo ANDERSON (1983), a teoria ACT pressupõe que só é possível aprender fazendo.



A teoria combina conhecimento declarativo na forma de redes semânticas com conhecimento procedimental na forma de regras de produção. A aprendizagem se dá através da formação de novas regras. Existem 4 mecanismos de aprendizagem dentro da teoria ACT:

1. **interpretação de fatos**
2. **reforço**
3. **compilação do conhecimento:** pode ser dividida em dois subprocessos:
 - **composição:** toma uma seqüência de produções utilizadas na resolução de um problema e aglutina todas numa única regra cujo efeito será o mesmo da seqüência – mostrando-nos, assim, o uso do conhecimento metalingüístico/ uso de habilidade metacognitiva.
 - **construção de regras:** monta as conseqüências do conhecimento numa regra de produção para um domínio específico, ou seja, constrói uma versão generalizada

²⁴ Este esquema está presente no texto: Sistemas de Apoio à Aprendizagem e A Teoria Cognitiva ACT (ANDERSON, 1983, p. 7)

das produções. Observamos essa construção de regras em funcionamento, quando os participantes da pesquisa declaram que um certo conhecimento de estruturas sintáticas ou da cultura na LE, faz-se importante para uma compreensão leitora mais eficaz.

4. Generalização e Discriminação

A teoria ACT afirma que o conhecimento declarativo pode ser assimilado pelo ser humano de forma bastante rápida, sem o compromisso de saber como é possível utilizá-lo, ele pode ser armazenado na memória através de uma instrução dada ou por leitura ou por palavras. Por outro lado, o conhecimento procedimental só pode ser adquirido através da prática do conhecimento declarativo, e é caracterizado pelo fato de representar fielmente o conhecimento de maneira eficiente e específica quanto ao conteúdo. O conhecimento procedimental é um subproduto da interpretação do conhecimento declarativo.

Segundo ANDERSON (1983), a **memória episódica** refere-se à representação cognitiva dos acontecimentos, ações, pessoas e, de forma geral, à situação sobre a qual o texto se baseia. Por outro lado, o **sistema de controle geral** serve para o processamento de um novo conhecimento, o qual é alimentado pelas informações gerais específicas sobre o tipo de situação, tipo de discurso, objetivos gerais, pela superestrutura esquemática e pela macroestrutura (enredo/ temas) do texto, ou, por planos, no caso de produção. Esse sistema de controle supervisionará o processamento na memória a curto prazo, ativará e atualizará o conhecimento episódico necessário, assim como o semântico mais geral, fornecerá as informações superiores dentro das quais as informações inferiores devem ser ajustadas, coordenará as diversas estratégias, decidirá qual informação proveniente da memória de curto prazo deverá ser transferida para a memória episódica, ativará os modelos situacionais relevantes na memória episódica, realizará buscas eficazes de informações relevantes na memória à longo prazo, e assim por diante. Acreditamos que todo esse processo pode ser observado pelas respostas de nossos participantes da pesquisa em seus protocolos.

Os usuários da língua realizam passos interpretativos - cognitivos e metacognitivos - orientados, efetivos, eficientes, flexíveis, tentativos, em vários níveis (textual, conceitual, modelo/ *script*) ao mesmo tempo. Eles fazem pequenos recortes, e podem precisar somente de informação incompleta para chegar a uma interpretação. Em vez de uma análise global (como numa gramática), eles processam informação *on line*, unidade

por unidade (muitas vezes palavras). Em conteúdos mais comunicativos, este modo flexível de processamento pode não só ser eficiente (e, portanto, rápido em tempo real), mas também concreto. É claro que erros e mal-entendidos podem ocorrer, após os quais operações de reinterpretação ou outras operações de solução de problemas podem ser necessárias, tanto cognitiva como interativamente (exigindo reformulação ou explicação, por exemplo). É deste modo estratégico que palavras, grupos de palavras, orações e frases são analisadas e interpretadas na Memória de Curto Prazo. As interpretações (provisórias) resultantes (por exemplo, de cada oração) representadas na forma de esquemas proposicionais, podem ser vinculadas por processos estratégicos de estabelecimento da coerência. É por isso que enfatizamos o fato de nossos participantes usarem suas inferências como conhecimento prévio, da língua materna ou de outra língua estrangeira para facilitar sua compreensão leitora de novas informações.

Um sistema de controle global monitora esse fluxo de informação entre a Memória de Curto Prazo e a de Longo Prazo, bem como controla a ativação e aplicação de modelos episódios e *scripts* de memória social²⁵.

Também, faz-se importante destacar os fatores que influenciam a aprendizagem de um novo item lexical. De acordo com MOLINA, 2008, citando NATION, 1990, e JUSTICIA, 1995, são:

Fatores que permitem a aprendizagem de uma nova unidade léxica:
NATION (1990) destacou que o esforço requerido para a aprendizagem de uma nova unidade lexical depende de três fatores: 1) a língua materna do estudante e sua experiência prévia na LE, 2) as estratégias de aprendizagem que permitam a compreensão e assimilação de certa palavra e 3) a dificuldade intrínseca que demonstra. (tradução da autora)

De acordo com os três fatores apresentados por NATION (1990), que envolvem a aprendizagem de uma nova unidade lexical, podemos observar, nos dados coletados, que os participantes declararam que quando possuem um conhecimento prévio do tipo textual, da cultura ou do vocabulário sobre o assunto tratado pelo texto, a compreensão leitora torna-se mais eficaz. Nesse sentido pudemos perceber que os indivíduos que haviam estudado outra língua estrangeira, antes da língua espanhola, apresentaram uma maior facilidade em reter um novo item lexical.

²⁵ Segundo EPELBOIN, 2004, a memória social é entendida enquanto um processo de construção grupal.

Em relação às estratégias de aprendizagem que permitem à assimilação e à compreensão de certa palavra, os participantes mostraram o uso de estratégias globais – inferências, conhecimento prévio – e estratégias locais – significado das palavras, estrutura sintática, conhecimento cultural.

Por sua vez, a dificuldade encontrada estava relacionada, além da falta de conhecimento de aspectos culturais, principalmente, ao tipo textual pouco conhecido, no caso, texto informativo da área de turismo – desconhecimento, este, apresentado tanto em LM (teste *cloze*), como em LE (protocolos verbais).

*JUSTICIA (1995) destaca que as palavras mais freqüentes são as que se aprendem mais cedo, estão mais disponíveis e são mais usadas cotidianamente. E é a partir delas que se forma o vocabulário produtivo.*²⁶
(tradução da autora)

O mesmo autor – MOLINA - apresenta argumentos que sugerem que só aprendemos vocabulário através dos textos:

*Consideramos que praticar o ensino – aprendizagem de quantas palavras contenha o texto não é útil pedagogicamente, salvo nos níveis superiores./ Mediante o tratamento textual o aprendiz, além de consolidar as unidades léxicas de alta freqüência e produtividade, procura seu enriquecimento e domínio léxicos com palavras de baixa freqüência, com termos mais cultos ou específicos e praticando a análise formal, funcional, semântica e pragmática das unidades léxicas planificadas.*²⁷ (tradução da autora)

Ainda, segundo MOLINA, alguns dados são interessantes como:

²⁶ *factores que permiten el aprendizaje de una nueva unidad léxica: NATION (1990) señaló que el esfuerzo requerido para el aprendizaje de una nueva unidad léxica depende de tres factores: la lengua materna del estudiante y su experiencia previa en la LE, las estrategias de aprendizaje que permita dicha palabra y la dificultad intrínseca que encierra./ JUSTICIA (1995) señala que las palabras más frecuentes son las que se aprenden más temprano, están más disponibles y son más fácilmente movilizables. Y es a partir de ellas que se forma el vocabulario produtivo.*

Segundo NATION (2001): o vocabulário produtivo envolve querer expressar um significado em particular por meio da escrita ou da fala e recuperar e produzir a forma escrita ou falada apropriada da palavra.

²⁷ *consideramos que practicar la enseñanza – aprendizaje de cuantas palabras contenga el texto no es útil pedagógicamente salvo en los niveles superiores./ Mediante el tratamiento textual el aprendiz, además de consolidar las unidades léxicas de alta frecuencia y productividad, procura su enriquecimiento y dominio léxicos con palabras de baja frecuencia, con términos más cultos o específicos y practicando el análisis formal, funcional, semántico y pragmático de las unidades léxicas planificadas*

- 1. os adultos avançam mais rapidamente que as crianças ao princípio da aprendizagem de uma L2.*
- 2. entre as crianças, as maiores (8 – 12 anos) progridem ao princípio mais rápido que as menores (3 – 8).*
- 3. Entretanto, a longo prazo, as crianças pequenas chegam a alcançar um nível superior ao de outros grupos²⁸.*

Aqui, vale a pena reforçar que nesta pesquisa estou fazendo uso do cognitivismo III, ou seja, conforme foi explicitado anteriormente, é a teoria cognitiva que admite o uso de outras teorias para maior aprofundamento da análise dos dados, lembrando que o modelo sociointeracionista leva em consideração que o leitor é um sujeito social, cuja forma de processar as informações são determinadas pelo contexto exterior. No modelo interativo de leitura, o texto é visto como elemento mediador da interação entre escritor e leitor. O texto é visto, ao mesmo tempo, como processo e como produto da produção de significados e de relações sociais (HALLIDAY e HASAN, 1989). A linguagem é tratada como um sistema de representação de sentidos, das relações sociais que se estabelecem entre participantes (leitor e escritor) de um dado contexto ou situação (na escola, na universidade, em casa, no escritório). Tal interação se dá através do uso da linguagem, num processo comunicativo em que se negocia o significado do texto e os discursos ou visões de mundo que subjazem a ele (MOITA LOPES, 1996:138). O texto então passa a ser visto como linguagem materializada em uma unidade de significado, utilizada em um contexto, com um dado objetivo, refletindo uma determinada perspectiva de mundo.

3.1 – Apresentação

Participaram desta pesquisa, seis alunos²⁹ que cursam graduação em Letras Português-Espanhol na UFPR – conforme já foi explicitado anteriormente no capítulo

1. ²⁸ *los adultos avanzan más rápidamente que los niños al principio del aprendizaje de una L2.*

2. *Entre los niños, los mayores (8 – 12 años) progresan al principio más rápidamente que los menores (3-8).*

3. *Sin embargo, a largo plazo, los niños pequeños llegan a alcanzar un nivel superior al de los otros grupos.*

²⁹ Segundo SELINKER, (1972): *não se pode aceitar uma teoria de aprendizagem de segundas línguas que não reserve um lugar prioritário às diferenças entre os aprendizes.*

de metodologia – e que responderam a 3 questionários diferentes que avaliam o emprego/ utilização de procedimentos e estratégias de compreensão de leitura cognitivas e metacognitivas, protocolos³⁰, a partir da leitura de textos em LE e em LM, bem como um teste *cloze*³¹. Vejamos a descrição e análise de cada instrumento utilizado na pesquisa.

3.2 – Análise e discussão dos dados

Questionário I:

Este questionário é constituído de 8 itens combinando perguntas de respostas fechadas e abertas em português. Seu objetivo é coletar dados que permitam uma caracterização ou um perfil detalhado dos sujeitos do estudo. Os itens, além de identificar o sujeito, constroem o seu perfil com relação à proficiência lingüística em espanhol, mais especificamente em termos do tempo e qualidade de exposição à língua, assim como sua proficiência em português e a concepção de ser um “bom leitor” e sobre o seu processo de leitura.

Dos seis sujeitos que responderam ao questionário, quatro deles são professores (P., 23/ B., 23/ C., 22/ D., 28), um é arte-finalista (W., 20) e uma é vendedora (L., 25).

Com relação à quantidade de anos que estudaram ou estudam espanhol, todos são estudantes ou já graduados em Letras Português – Espanhol, na UFPR; e podemos assim elencá-los:

- D., 28: 1 ano e meio;
- L., 25: 2 anos;
- C., 22: 2 anos e meio;
- W., 20: 2 anos;
- B., 23: 3 anos;
- P., 23: 7 anos.

³⁰ Nesta pesquisa, utilizamos o conceito de protocolo verbal de auto-observação e de auto-revelação, cujas definições estão explicitadas na análise dos respectivos protocolos.

³¹ Chamamos de *cloze*, o texto que possui lacunas que devem ser preenchidas tanto pela intuição e conhecimento do leitor, como pela sua capacidade de inferência.

Todos os sujeitos lêem e escrevem na língua espanhola. Com relação à leitura, lêem gêneros variados relacionados à literatura (por causa do curso na UFPR), como livros de gêneros variados, contos, romances, artigos, etc., e fora do curso *sites*, gibi, revista, livros, periódicos, bíblia, etc.

Por sua vez, em relação à leitura em português, também temos a leitura de gêneros variados, relacionados ao curso (literatura, entrevistas, etc.), como revista, bíblia e humorísticos fora do curso de graduação.

Quando questionados sobre o que é leitura, a maior parte das respostas leva à concepção de leitura enquanto decodificação, onde o texto escrito traz ao leitor o conhecimento, ou seja, a leitura ascendente, conforme percebemos nos registros abaixo:

“Ter acesso a conhecimentos que não estão disponíveis em outros meios, como televisão, por exemplo.” (C.,22)

“É mirar aquilo que o autor queria que fosse visto.” (W, 20)

“Algo que proporcione o aumento de conhecimento e/ ou entretenimento.” (B.,23)

“Prática de ler.” (L., 25)

Em contrapartida, há duas respostas que nos mostram, significativamente, a importância de uma leitura reflexiva – cognitiva, que leva em conta o conhecimento de mundo – “esquemas cognitivos” do indivíduo, que entrarão em confronto com um novo conhecimento assimilado, e, deste confronto, surgirá a construção de um novo conhecimento que será devera ser internalizado, ou seja, aquele esquema pronto que o indivíduo usa sempre que precisar e que fica armazenado em sua memória à longo prazo, de acordo com a Teoria ACT de ANDERSON (1983):

“É uma forma de conhecimento de mundo, seja ficcional ou real. Uma maneira de estar em contato com algo a mais que não seja somente nosso entorno. Mas é possível fazer uma leitura de mundo que não seja somente escrita.” (P., 23)

“Desde conseguir entender o que vários caracteres ordenados querem dizer, significam (supondo que signifiquem, claro) até refletir sobre o por quê eles significam.” (D., 28)

Ao serem questionados sobre “o que é um bom leitor”, todos os sujeitos relacionaram as suas respostas com a compreensão leitora, mostrando o quanto se fazem importantes os processos cognitivos e metacognitivos, que são os responsáveis por uma boa compreensão leitora:

“Aquele que consegue compreender o que lê. Que seja capaz de “reproduzir” à outra pessoa o que leu.” (P., 23)

“No mínimo, que compreende para além do texto, além da superfície, até conseguir diferentes níveis. Já diferentes tipos de bons leitores, depende do contexto.” (D., 28)

“O que tem visão crítica a respeito do que lê.” (L., 25)

“O que sabe compreender a leitura.” (C., 22)

“Aquele que lê nas entrelinhas.” (W., 20)

“Aquele que não tem dificuldade de compreender o que está lendo.” (B., 23)

Questionário II:

São três os instrumentos usados nesta etapa. A etapa de leitura precede o preenchimento dos dois questionários. Essa tarefa tem por objetivo criar uma oportunidade de leitura para a tarefa de auto-avaliação (questionário II) e para o preenchimento do questionário III. Os objetivos do questionário II são a auto-avaliação da leitura em LE, das dificuldades encontradas na leitura e do nível de dificuldade do texto.

Após a leitura do texto “Uruguay es un destino complicado”, presente no anexo 2, os sujeitos pesquisados, ao serem questionados sobre “você entendeu o texto”, todos

afirmaram que sim, que o texto era de fácil compreensão, pois *“As estruturas gramaticais não são difíceis; a linguagem é de fácil compreensão.”* (B., 23)

Sobre as dificuldades encontradas durante a leitura do texto, todos os indivíduos afirmam que as dificuldades se dão no nível lexical e este consegue ser suprido pelo contexto (o que caracteriza o uso de estratégias metacognitivas), conforme exemplificamos com as duas respostas abaixo:

“Uma ou outra palavra que compreendi pelo contexto.” (D., 28)

“Na totalidade do texto, nenhuma. Algumas dúvidas de vocabulário se resolve no próprio texto.” (C., 22)

Todos os indivíduos acharam o texto fácil e conseguiram explicar, em linhas gerais, o que entenderam do texto, mostrando aí, suas capacidades cognitivas de inferência e síntese, conforme ilustramos com a resposta de P., 23:

“O texto fala sobre a postagem de uma informação errônea sobre as enfermidades no Uruguai, que podem prejudicar o turismo no Uruguai (a postagem é de um diário espanhol).”

Quando questionamos se “você se considera um bom leitor em espanhol”, os indivíduos, de forma geral responderam que sim, porém afirmaram que é necessário o uso do dicionário e que ainda sentem falta de informações culturais dos países que falam espanhol (hispanofalantes) e de que existem construções sintáticas que não dominam (isso mostra que ao tentar fazer relação com a língua materna, o indivíduo percebe que esse conhecimento ativado não supre sua necessidade e que existe a necessidade de usar outros recursos para uma melhor compreensão – estratégia metacognitiva- a qual envolve uma reflexão sobre que tipos de estratégias ou habilidades deve utilizar para conseguir esse melhor compreensão do texto, conforme observamos abaixo:

“Consigo manter um ritmo constante de leitura com poucas investidas no dicionário.” (W., 23)

“Em um nível básico, sim. Ainda me faltam muitos conhecimentos sobre a cultura dos países de língua hispânica, isto dificulta.” (C., 22)

“Ainda não, porque há certas construções lingüísticas em espanhol que às vezes não apenas dificultam a compreensão, mas também me fazem não entender a sutileza do texto; mas é questão de se habituar a elas.” (D., 28)

Em relação à pergunta “você se considera um bom leitor em português?”, todos afirmaram que sim, entretanto, faz-se necessário ilustrar algumas respostas que mostram explicitamente o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas:

“Sim. No geral, consigo separar bem os diferentes planos de leitura de um texto e, o principal, sem misturá-los na hora de compreendê-lo todo.” (D., 28)

“Sim, entendo a grande maioria dos textos que leio. Geralmente os textos que não entendo são muito específicos ou de outras áreas, requerendo assim grande conhecimento prévio de tais áreas.” (B., 23)

Questionário III:

Esse questionário foi proposto por CARRELL (1989) e traduzido para o português. Ele se divide em duas partes: parte A, introdutória, de identificação do sujeito e parte B, de fatores metacognitivos propriamente dita. O objetivo desse questionário é coletar informações sobre a percepção dos sujeitos com relação ao uso de estratégias de forma que se possa inferir, a partir das respostas nas categorias eficiência e dificuldade, a concepção de leitura dos sujeitos. Essa concepção pode ser local (se tiver como aspectos subjacentes som/ letra/ palavra significado, sintaxe e detalhes de

conteúdo) ou global³² (se tiver como aspectos subjacentes a idéia central, a organização do texto e o conhecimento prévio)³³.

Parte A:

Nenhum dos indivíduos, participantes da pesquisa, estudou fora do Brasil, porém, todos eles estudam ou já estudaram outro idioma como inglês, italiano e francês, o que pode facilitar, nesse caso, a ativação de esquemas cognitivos e metacognitivos para a aprendizagem de ELE, uma vez que a experiência lingüística em outra língua ajudaria a compreensão leitora em espanhol.

Parte B:

A partir da análise das respostas dessas questões relacionadas à metacognição, inferimos a concepção de leitura de cada um dos indivíduos participantes – em local ou global, conforme explicitado anteriormente - como podemos observar abaixo:

- D., 28: concepção local – estratégias³⁴ focadas no significado da palavra, sintaxe e detalhes do conteúdo, uma vez que ele respondeu no

³² CUMMINS (1980, 1981) encuentra sentido a la idea de que la competencia lingüística es una variable global que se puede apreciar mediante una serie de testes de lectura, escritura, comprensión y producción y que está muy relacionada con las técnicas cognitivas generales ... y con los progresos en la escuela (CUMMINS, 1980). CUMMINS denomina a este factor competencia lingüística cognitiva/ escolar (CLCE) en lugar de competencia lingüística global.

³³ Segundo (KINTSCH, 1970, 1972) “desenvolveu-se primeiro o modelo geral de memória semântica.), enquanto que as várias categorias textuais, tais como coerência local e global, macroestruturas e superestruturas, foram analisadas de acordo com seus papéis no processamento.”

³⁴ A análise estratégica depende não somente das características textuais, como também das características do usuário da língua, tais como seus objetivos ou conhecimento de mundo. Isso pode significar que o leitor de um texto tentará reconstruir não somente o significado intencionado do texto – como sinalizado de diversas formas pelo autor, no texto e contexto – como também um significado que diga mais respeito aos seus interesses e objetivos. As estratégias são parte de nosso conhecimento procedimental que possuímos sobre compreensão de discurso. Elas se constituem em um conjunto aberto. Necessitam ser aprendidas e reaprendidas antes de se tornarem automatizadas. Novos tipos de discurso e formas de comunicação podem requerer o desenvolvimento de novas estratégias. Enquanto algumas estratégias, tais como compreensão de palavra e orações, são adquiridas relativamente com pouca idade, outras, tais como inferência do tema, são adquiridas um pouco mais tarde. Outras estratégias, tais como estratégias esquemáticas de compreensão da estrutura de artigos psicológicos somente podem ser adquiridas mediante treinamento especial.

questionário que o que faz com que um leitor seja bom é sua habilidade em reconhecer o significado das palavras.

- L., 25: concepção global – estratégias relacionadas à organização do texto e ao conhecimento prévio, uma vez que ele respondeu no questionário que o que faz com que um leitor seja bom é sua habilidade em entender significado global do texto e integrar a informação do texto com a informação que já possui.
- C., 22: concepção local – estratégias focadas no significado da palavra, sintaxe e detalhes do conteúdo;
- W., 20: concepção global – estratégias relacionadas à organização do texto e ao conhecimento prévio;
- B., 23: concepção global – estratégias relacionadas à organização do texto e ao conhecimento prévio;
- P., 23: concepção global – estratégias relacionadas à organização do texto e ao conhecimento prévio.

Percebemos, pelo elenco acima, que a maior parte dos indivíduos pesquisados está ciente do uso da concepção global, ou seja, aquela capacidade metacognitiva que envolve questões relacionadas à organização do texto e ao conhecimento prévio. Porém, apesar de apenas dois indivíduos ressaltarem o uso da concepção local, os demais também deixam transparecer que algumas dessas estratégias se fazem importantes como, por exemplo, o significado das palavras, a sintaxe e os detalhes de apoio.

Esses dados nos fazem lembrar que em se tratando de leitores inexperientes, a rigidez e a inflexibilidade na formulação da hipótese se devem, na maioria das vezes, à desatenção aos elementos formais, e à incapacidade de analisá-los em função do texto global. Ainda se as auto-indagações do leitor estiverem longe do assunto de fato tratado no texto, o fato de iniciar a leitura com uma indagação já é vantajoso e pode ajudar a compreender o texto.

Uma vez que o leitor consegue formular hipóteses de leitura independentemente, utilizando tanto seu conhecimento prévio como os elementos formais mais visíveis e de alto grau de informatividade, como título, subtítulo, datas, fontes, ilustrações, a leitura passará a ter esse caráter de verificação de hipóteses, para confirmação ou refutação e

revisão, num processo menos estruturado que aquele inicialmente modelado pelo professor/ educador, mas que envolve, tal como o outro processo, uma atividade consciente, autocontrolada pelo leitor, bem como uma série de estratégias necessárias à compreensão. Ao formular hipóteses o leitor estará predizendo temas, e ao testá-las ele estará depreendendo o tema; ele estará também postulando uma possível estrutura textual, e, na testagem de hipóteses estará reconstruindo uma estrutura textual; na predição ele estará ativando seu conhecimento prévio, e na testagem ele estará enriquecendo, refinando, checando esse conhecimento.

Apresento, a seguir, a análise de apenas dois protocolos, uma vez que as respostas dos outros indivíduos foram semelhantes e por estes serem os mais interessantes para corroborar com as hipóteses levantadas pela pesquisadora.

Análise dos protocolos do texto em espanhol – “*Uruguay es un destino complicado*”

Segundo TOMITCH (2007), em linhas gerais, os protocolos verbais buscam o acesso aos processos mentais que ocorrem durante a execução de uma tarefa cognitiva, na qual os leitores são instruídos a ‘pensar em voz alta’ enquanto lêem um texto. Para fins específicos desta pesquisa, utilizamos os protocolos verbais de auto-observação e de auto-revelação.

A auto-observação (chamada de ‘retrospecção’ ou ‘verbalização retrospectiva’ por ERICCCON; SIMON; 1980) refere-se à descrição que o leitor faz de uma situação específica de leitura que acabou de fazer. Nesse tipo de protocolo verbal, apesar de os dados sobre a leitura já não estarem mais na memória de trabalho e o que temos então é uma ‘percepção’ do leitor sobre como se deu o seu próprio processo, essa percepção por si só, pode ser importante para a pesquisa em questão ou para que possa ser feita uma triangulação com dados coletados através de outras ferramentas de pesquisa (como é o caso desta pesquisa). A auto-observação ou verbalização retrospectiva seria própria para um estudo envolvendo a percepção do leitor sobre sua leitura numa situação específica, para que pudesse ser contrastada com a sua efetiva compreensão, como é o que ocorre na análise dos dados apresentados abaixo, coletados nos protocolos da presente pesquisa.

Por sua vez, a auto-revelação refere-se à descrição que o leitor faz do seu processo de leitura no momento em que está lendo, isto é, concomitante à leitura. Teoricamente essa modalidade é a que permite uma maior probabilidade de acesso ao que possivelmente ocorre na mente do leitor durante a leitura, isto é, ao ‘processo de leitura’ (que é o caso de nossa pesquisa). A razão que nos leva a pensar que algo do processo de leitura nos é revelado durante a verbalização concorrente é que os dados são coletados no ‘momento da leitura’, enquanto o conteúdo do processamento ainda está na memória de trabalho.

- B., 23:

Nos testes de seleção de palavras, o indivíduo pesquisado selecionou duas palavras cujos significados desconhecia. São elas: *adjudicadas* e *cartera*, possivelmente por fazerem parte de um vocabulário específico e não comum ou não constam em seu léxico mental e esquemas cognitivos.

Entretanto, afirmou, com segurança, conhecer as demais palavras que fazem parte do texto. Com relação ao teste 3, que corresponde a contar oralmente o que entendeu do texto, estratégias e compreensão, ele respondeu:

Entendimento: *“Segundo o informativo do jornal ‘El Mundo’, o Uruguai apresenta o risco de contágio de 10 doenças. (pausa) Algumas dessas doenças não existem e não são nativas do território uruguaio.*

Bem, ‘El Mundo’ faz uma lista das doenças que se pode pegar em cada país, (pensando) indica inclusive as vacinas que precisam ser tomadas antes da viagem pra determinados países.

E que entidades uruguaias se manifestaram em favor das condições sanitárias já existentes no país.”

Estratégias: *“Eu usei a busca pelo entendimento geral, do contexto em que as palavras se inserem.”*

Compreensão: *“Compreendi totalmente, pois o texto é de fácil leitura, não precisa ler várias vezes para entender.”*

Desta forma, B., 23, demonstrou que a estratégia metacognitiva utilizada está em consonância com a concepção global de leitura, por usar o contexto para a compreensão e inferência de palavras. E de que o uso do modelo interativo de leitura é válido, uma vez que o indivíduo utiliza seu conhecimento prévio e de mundo para uma compreensão eficaz do texto.

- P., 23:

Nos testes de seleção de palavras, a informante afirmou não ter problema com nenhuma palavra e, por isso, conhece todas que fazem parte do texto. Com relação ao teste 3 que corresponde a contar oralmente o que entendeu do texto, estratégias e compreensão, ela respondeu:

Entendimento: *“Ah, o texto fala do excesso de vacinas solicitadas ao viajar para o Uruguai (pausa) e do alarme feito a doenças que sequer existem no país.”*

Estratégias: *“Ah, eu vi o tipo de texto e o que eu sabia de espanhol.”*

Compreensão: *“Acho que entendi o texto todo, sem problemas.”*

Desta forma, P., 23, também demonstrou que possui a concepção global de leitura, por utilizar o “tipo textual”, ou seja, organização do texto e seu conhecimento prévio de ELE, mostrando assim, também, o uso de estratégias metacognitivas. Além de, também, confirmar que o uso do modelo interativo de leitura é válido, uma vez que o indivíduo utiliza seu conhecimento prévio/ de mundo para uma compreensão eficaz do texto.

Instrumentos para Avaliação da Leitura em LM – teste cloze do texto “Turismo de aventura ganha selo de segurança no Brasil”

- B., 23: o participante da pesquisa conseguiu completar corretamente a maioria dos espaços, deixando, em branco, apenas as palavras relacionadas ao vocabulário específico da área de turismo. Processo que ocorreu também na

compreensão do texto em LE; só que, desta vez, ele não conseguiu inferir as possíveis palavras que poderiam completar as orações e estabelecer sentido.

Entendimento: *“Devido ao aumento das práticas esportivas de alto risco, algumas entidades criaram um selo que indica ao turista que atividades exercidas em tais lugares e oferecidas por tais empresas, oferecem segurança. Após esta explicação o texto traz ao leitor informações de ordem burocrática e informações para quem quiser mais detalhes.”*

B. mostrou, desta forma, que teve um bom entendimento do texto.

Estratégias: *“Busquei a recorrência a palavras referentes especificamente aos assuntos tratados no texto, como: recorrência a palavras que melhor se adequariam à pontuação/ Primeiramente li cada parágrafo até o final, depois utilizei palavras que melhor se adequariam à compreensão geral/ Acho que a grande maioria das palavras que deixei em branco – em parênteses – são de ordem adjetiva, por isso achei melhor não escrever nada, pois não alteram em grande parte o entendimento geral. Claro, há algumas que são de ordem lexical ou outra, mas como não entendo muito de esportes radicais, preferi não arriscar.”*

As estratégias utilizadas por B., neste teste, mostram que, como ele não possui um conhecimento lexical específico da área em LM, ele está utilizando estratégias metacognitivas – uma vez que está refletindo sobre quais estratégias ou habilidades de leitura utilizar para facilitar a compreensão - e locais (estratégias focadas no significado da palavra, sintaxe e detalhes do conteúdo) para uma melhora na compreensão leitora.

Compreensão: *“Posso dizer que entendi bem desde o começo até o segundo parágrafo de ‘normas’. A partir do terceiro parágrafo de ‘normas’, a leitura se fez mais difícil, sendo assim não posso assegurar o entendimento total desta segunda parte. Só depois da leitura dos ‘dez mandamentos’ pode-se ter uma idéia melhor da segunda parte. Acho que o meu entendimento parcial deve-se a minha pouca carga de leitura sobre esportes radicais.”*

Esta fala do participante corroboraria a hipótese de que quando apresentamos lacunas lingüísticas em LM, elas também apareçam na aprendizagem da LE, fazendo com que necessitasse cada vez mais de estratégias metacognitivas globais, pois o

participante mostra-nos que o conhecimento prévio sobre esportes radicais seria importante para uma melhor compreensão leitora.

- P., 23: a participante da pesquisa conseguiu preencher o texto com tranquilidade, mostrando, desta forma que o conhecimento de determinado vocabulário em LM, favorece a ativação de esquemas lexicais em LE, uma vez que esta participante já possui 7 anos de estudo de ELE.

P. sintetizou o entendimento, as estratégias e a compreensão deste texto em uma única resposta:

“O texto fala da implantação de um selo de segurança para a atividade de aventura (pausa) proporcionada por empresas brasileiras que devem seguir certas normas para consegui-lo. (pausa) Bem, nem todas as lacunas puderam ser facilmente compreendidas.”

Nesta resposta, a participante nos mostra que o seu conhecimento de mundo/ prévio, derivado de leituras diversificadas, ajuda na ativação das estratégias globais e cognitivas; em algumas partes ela teve que utilizar estratégias cognitivas – aquelas que são automáticas e inconscientes como o vocabulário produtivo de espanhol que está em sua memória de trabalho - e, em outras partes, ela teve que utilizar estratégias metacognitivas e locais para uma melhor compreensão, uma vez que a participante não mostrou certeza se deveria preencher as lacunas com adjetivos, substantivos ou outra categoria gramatical que facilitasse sua compreensão leitora.

Esses dois testes aplicados, para verificar a concepção de leitura dos indivíduos em LM e em LE, mostram-nos que o texto é visto como elemento mediador da interação entre escritor e leitor. O texto é visto como processo e como produto da produção de significados e de relações sociais. A linguagem é tratada como um sistema de representação de sentidos, das relações sociais que se estabelecem entre participantes (leitor e escritor) de um dado contexto ou situação (na escola, na universidade, em casa, no escritório).

Tal interação se dá através do uso da linguagem, num processo comunicativo em que se negocia o significado do texto e os discursos ou visões de mundo que subjazem a

ele. O texto então passa a ser visto como linguagem materializada em uma unidade de significado, utilizada em um contexto, com um dado objetivo, refletindo uma determinada perspectiva de mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciaremos nossas considerações finais com a seguinte questão, a qual envolve toda a nossa pesquisa de uso dos processos cognitivos e metacognitivos no Processamento do Léxico na Compreensão de Leitura em Língua Estrangeira:

Podemos ensinar compreensão?

Segundo KLEIMAN (1989) “o papel do professor³⁵ neste contexto de ensino da compreensão de leitura é criar oportunidades que permitam o desenvolvimento desse processo cognitivo, sendo que essas oportunidades poderão ser melhor criadas na medida em que o processo for melhor conhecido: um conhecimento dos aspectos envolvidos na compreensão e das diversas estratégias que compõem os processos interativos de compreensão leitora.”

A partir dessa afirmação, procuramos, durante a pesquisa, responder a questão: como se dá a complexidade do ato de compreender e a multiplicidade de processos cognitivos que constituem a atividade em que o leitor se engaja para constituir o sentido de um texto escrito em LE, a partir do seu léxico?

Então, percebemos que os aspectos cognitivos da leitura envolvem um conjunto de componentes mentais da compreensão, contribuição, em primeira instância, à formação do leitor e, conseqüentemente, ao enriquecimento de outros aspectos, sociais e criativos, do ato de ler.

Verificamos durante a análise dos dados a importância do conhecimento prévio. Sem o conhecimento lexical prévio não se chegaria à compreensão, pois o conhecimento lingüístico do leitor ficaria comprometido, assim como o desconhecimento de conceitos comprometeriam a leitura. Não é apenas a falta de conceituação que pode provocar incompreensão na língua materna ou LE, pois, às vezes, não conhecer o nome de objetos concretos, ou de conceitos simples pode também

³⁵ Segundo COADY e HUCKIN (1997),

los profesores deben pasar más tiempo en el aula ejercitando las distintas estrategias del alumno para que avance en su nivel de vocabulario./ Actualmente, algunos autores prefieren utilizar aprendiente para destacar la concepción del alumno como una persona activa, constructiva y planificadora en su propio proceso de aprendizaje.

trazer problemas de ordem lingüística à compreensão de um texto, fato, este, que poderá ser observado em pesquisas futuras.

Por isso, há a necessidade de que os professores e educadores trabalhem com unidades temáticas para explicar vocabulário³⁶, uma vez que este conhecimento lingüístico desempenha um papel central no processamento do texto. Entende-se por processamento do texto a atividade mental, pela qual as palavras, unidades discretas, distintas, são agrupadas em unidades ou fatias maiores, chamadas de orações e períodos. À medida que as palavras são percebidas, a nossa mente está ativa, ocupada em construir significados, e um dos primeiros passos nessa atividade é o agrupamento em frases (daí essa parte do processamento do texto chamar-se segmentação ou fatiamento) com base no conhecimento gramatical de constituintes: o tipo de conhecimento que determina que o artigo precede nome e este se combina com adjetivo, assim como verbo com nome e assim sucessivamente. Este conhecimento permitirá a identificação de categorias, e das suas funções nos segmentos ou frases (como sujeito, objeto), identificação esta que permitirá uma importante etapa no processamento do texto, até se chegar, eventualmente à compreensão.

Quando há problemas no processamento em um nível, outros tipos de conhecimento podem ajudar a desfazer a ambigüidade ou obscuridade, num processo de engajamento da memória e do conhecimento do leitor que é interativo e compensatório; isto é, quando o leitor é incapaz de chegar à compreensão através de um nível de informação, ele ativa outros tipos de conhecimento para compensar as falhas momentâneas. O conhecimento lingüístico, então, é um componente do chamado *conhecimento prévio* sem o qual a compreensão não é possível.

³⁶ *Al final de la investigación, el profesor deberá ser capaz: "en síntesis, el profesor procurará una planificación léxica que comprenda diferentes subáreas temáticas, teniendo en cuenta varios contextos de uso (ámbito y referentes), y procurará la inclusión de diversos tipos de unidades léxicas: nombres, adjetivos, verbos, adverbios, combinaciones sintagmáticas, expresiones idiomáticas, fórmulas rutinarias, etc., relacionadas con el área temática de referencia a la que pueda adscribirse la tarea comunicativa final, la unidad didáctica, o el texto./ lo que ha de favorecer es el aprendizaje significativo y funcional, es decir, que tome en consideración las necesidades comunicativas de los alumnos, que desarrolle estrategias de aprendizaje, que sepa que los materiales y procedimientos para los estudiantes de niveles iniciales son diferentes de los empleados para estudiantes de nivel avanzado, y que estimule el aprendizaje autónomo. ARTIGO: Los contenidos léxico-semánticos, autor: José Ramón Gómez MOLINA/ Universidad de Valencia (2008).*

É claro que, para que o indivíduo desenvolva seu conhecimento do vocabulário e obtenha esse conhecimento prévio adequado, o hábito da leitura, bem como o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso exercem um papel considerável na compreensão. Pois como mostraram as respostas dos indivíduos pesquisados, o desconhecimento lexical é apenas um mascaramento do desconhecimento de conceitos sobre determinado assunto. Nesse caso, a incompreensão se deve a falhas no *conhecimento de mundo* ou *conhecimento enciclopédico* (= que abrange desde o domínio que um físico tem sobre sua especialidade até o conhecimento de fatos como “o gato é um mamífero”).

Para haver compreensão, durante a leitura, aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante à leitura do texto, deve estar *ativada*, isto é, deve estar num nível ciente.

O texto permanece o mesmo, entretanto há uma mudança significativa na compreensão devido à *ativação* do conhecimento prévio, isto é, devido à procura na memória (que é nosso repositório de conhecimentos) de informações relevantes ao assunto, a partir de elementos formais fornecidos no texto. Esse conhecimento é estruturado (porque está ordenado), parcial (porque inclui apenas o que é mais genérico e previsível das situações). Pois, segundo MORATO, 2002, pg. 89 e 92:

a interação social e o processo educacional são o motor da transformação qualitativa da cognição humana./ Podemos distinguir 4 aspectos básicos na transformação de processos biológicos em cognitivos, segundo VYGOTSKY: 1. a regulação e auto-regulação emerge da e na prática social; 2. os processos cognitivos têm uma gênese sócio-cultural, não simplesmente biológica, pré-fixada; 3. os processos cognitivos são objeto da consciência; 4. os processos cognitivos são mediados por instrumentos culturais e simbólicos.

E, ainda:

a mesma linguagem que é mediação social é o meio principal de mediação da atividade cognitiva.

O conhecimento parcial, estruturado que temos na memória sobre assuntos, situações, eventos típicos de nossa cultura é chamado de *esquema*³⁷. O *esquema*

³⁷ o conceito de *esquema*, de BARTLETT, foi novamente adotado de maneira mais explícita através de rótulos tais como “esquema”, “cenário”, “frame” e “script”, com o objetivo de dar conta do papel das

determina, em grande parte, as nossas expectativas sobre a ordem natural das coisas. O esquema também nos permite economia e seletividade.

Há evidências experimentais que mostram com clareza que o que lembramos mais tarde, após a leitura, são as *inferências* que fizemos durante a leitura; não lembramos o que o texto dizia literalmente – como pude verificar nos protocolos dos alunos. Nas perguntas contextualizadas, os leitores fazem inferências razoáveis, ou autorizadas, durante o momento de leitura, e depois, ao terem que relembra o que leram, lembraram a inferência e não o trecho textual.

Por isso, afirmamos que se deveria fazer da leitura uma atividade caracterizada pelo engajamento e uso do conhecimento.

Objetivos e Expectativas da leitura

Cabe notar que o contexto escolar não favorece a delineação de objetivos específicos em relação a essa atividade. Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino de língua. Assim, encontramos o paradoxo que, enquanto fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar as ações que o levarão a um objetivo pré-determinado, quando se trata de leitura, de interação à distância mediante o texto, a maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter idéia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá (*estratégias de leitura*) nem sequer se põe.

Percebemos durante a investigação que há evidências inequívocas de que nossa capacidade de processamento e de memória melhora significativamente quando é fornecido um objetivo a uma tarefa (**insumo**), uma vez que compreendemos e lembramos seletivamente aquela informação que é importante ao nosso propósito. (todo signo lingüístico sem significado é nulo! – segundo, VILLALBA, 2002).

Alguns especialistas na área de leitura afirmam que não há um processo de compreensão de texto escrito, mas que há vários processos de leitura, sempre ativos,

representações do conhecimento de mundo na compreensão do discurso e outras tarefas cognitivas complexas.

tantos quantos forem os objetivos do leitor, muitas vezes estes últimos determinados pelos tipos ou formas de textos.

Leitura na escola

Quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido. Aliás, essa leitura desmotivada não conduz à aprendizagem; material irrelevante para um interesse ou propósito passa despercebido e é prontamente esquecido. A pré-determinação de objetivos por outrem não é necessariamente um mal. Se o leitor menos experiente foi desacostumado, pela própria escola, a pensar e decidir por si mesmo sobre o que ele lê, então o adulto – professor - pode, provisoriamente, superimpor objetivos artificialmente criados para realizar uma tarefa interessante e significativa para o desenvolvimento do aluno. Conforme nos mostra MOLINA, 2008:

Para apresentar os significados de novos vocábulos, o professor dispõe de diferentes procedimentos: técnicas visuais (fotografias, desenhos, cartazes, mímica, objetos, associogramas, etc.), técnicas verbais (chuva de idéias, paráfrase, definições, contextualização textual, sinônimos, etc.) e, inclusive, de forma moderada, a tradução se for necessária. E o aluno também dispõe (ou deve dispor) de estratégias para a interpretação de unidades léxicas novas, tais como inferir o significado pelo contexto, utilização do dicionário, pedir ajuda ao companheiro ou ao professor, etc³⁸. (tradução da autora)

Assim, indiretamente, através do modelo que o adulto lhe fornece, esse leitor poderá estabelecer eventualmente seus próprios objetivos, isto é, poderá desenvolver estratégias metacognitivas necessárias e adequadas para a atividade de ler, como, por exemplo, a formulação de hipóteses, que é uma das atividades do leitor, fortemente determinada pelos seus objetivos e suas expectativas.

³⁸ *Para presentar los significados de los nuevos vocablos, el profesor dispone de diferentes procedimientos: técnicas visuales (fotografías, dibujos, carteles, mímica, objetos, asociogramas, etc.), técnicas verbales (lluvia de ideas, paráfrasis, definiciones, contextualización en textos, sinónimos, etc.) e, incluso, de forma moderada, la traducción si es preciso. Y el alumno también dispone (o debe disponer) de estrategias para la interpretación de unidades léxicas nuevas, tales como inferir el significado por el contexto, utilización del diccionario, pedir ayuda al compañero o al profesor, etc.*

O mais relevante para esta pesquisa é o fato de que os indivíduos demonstraram que o **processamento do léxico na compreensão de leitura em língua estrangeira/espanhola** compõe-se da associação entre estratégias cognitivas e metacognitivas, lembrando que quanto mais complexo for o texto, mais se faz necessário o controle ativo desse processo mediante as estratégias metacognitivas (reflexivas) de manutenção de objetivos e monitorização e desautomatização do processo de compreensão, bem como de que um nível limiar de competência lexical, ou seja, o nível mínimo de conhecimento lexical que o aprendiz de ELE precisa ter para que a leitura e os processos de interação em que participe em LE sejam compreensivos, é de fato importante, pois como nos mostrou a hipótese de insumo de KRASHEN, se o aluno estiver diante de um texto, onde apareça uma grande quantidade de palavras que ele não conheça ou não consiga inferi-las a partir de seu conhecimento prévio, e necessitar a todo momento recorrer ao dicionário, a leitura não mais será prazerosa, tornando-se cansativa e prejudicando o processo de compreensão leitora.

Esse estudo também analisou a habilidade de leitores mais e menos proficientes de monitorar sua compreensão durante a leitura de textos completos e incompletos. A capacidade da memória de trabalho foi medida através do Teste de Capacidade de Leitura com protocolos verbais de auto-observação e auto-regulação e de um *Teste Cloze*. Os resultados indicaram que os leitores mais proficientes também apresentaram maior capacidade de memória, perceberam a estrutura dos textos, detectaram as distorções, e avaliaram sua compreensão de forma mais apropriada. Os leitores menos proficientes, além de se mostrarem menos capazes de perceber a estrutura dos textos, engajaram no fenômeno de ‘ilusão do saber’, por causa da proximidade entre as duas línguas – português e espanhol - ao não detectarem as contradições estruturais e de significado das palavras, e avaliarem sua compreensão positivamente.

Implicações Educacionais

Os professores devem estimular a leitura na sala de aula de uma forma que os alunos leiam por prazer e não por obrigação. Para tanto, o educador precisa ver que tipo de leitura apraz ao aprendiz.

Hoje em dia, dado o papel fundamental da escola e da escolarização no letramento, na aprendizagem e no letramento, na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, ninguém admite que o professor, figura central nessa escola, não tem aí um papel a assumir. Entretanto, esse papel se reduz muitas vezes ao de fornecedor de estímulos para a eliciação de automatismos, dentro das mais pobres das concepções behavioristas. (KLEIMAN, 2008, p. 8)

Nós, professores, devemos pensar na leitura como uma interação entre o autor e o leitor do texto. O bom leitor é aquele que sabe dialogar com o autor do texto. A coerência entre fundamentação teórica e a ação prática no ensino de leitura, o reconhecimento do aluno enquanto sujeito leitor, e não como mero decodificador são fundamentais para esse processo. Assim, para um bom trabalho, o ensino da leitura deve ser coerente com essa postura interacionista e crítica.

Muitos educadores dizem que acreditam nesse processo interacionista entre o leitor e o autor do texto. Mas, poucos ensinam o aprendiz a ouvir o autor nessa interação. No material didático, a leitura, segundo Kleiman (2008, p.18), fica reduzida, geralmente, a atividades de leitura com exercícios de compreensão e interpretação de texto e à manipulação mecanicista de sentenças. Nesse contexto, não há preocupação com o significado global do texto. Se o professor não nota a complexidade do processo de leitura e de interação, ele não consegue implementar essa visão na leitura do texto que está sendo trabalhado na aula.

Modelos de leitura e de leitor

Os modelos de percepção visual e de processamentos das letras mostram um esboço do modelo interacionista. O professor pode implementar, também, nesse modelo interacionista, a análise do discurso. Na Perspectiva Interacionista da Leitura, Kleiman (2008 p.19) ressalta que o leitor passa a ser um sujeito cognitivo, que deixa de ser receptor de conhecimento apenas e passar a ser um (re)criador de significado. As relações instituídas no processo de leitura não mudaram, uma vez que ainda há relação entre o leitor e o autor do texto. Desse modo, na caracterização de leitura como interlocução, não temos uma relação entre o objeto e o leitor, mas entre o leitor e o autor, sujeitos sociais, num processo que será necessariamente dinâmico e mutável.

O papel do professor não é só receptivo, ao fazer uma atividade de leitura. É importante que ele verifique o conhecimento prévio do aluno sobre o que vai ser lido, uma vez que essa ação estimula o aluno para descobrir que ele vai ler. Faça perguntas orientadoras para a leitura. Formule hipóteses e contextualize o texto. Assim, deve-se

estudar o texto todo e não dividi-lo em unidades menores. Com relação a estas condições de produção de leitura, Kleiman (2008) afirma

Numa perspectiva social, o papel do interlocutor se esvazia toda vez que o leitor aceita o texto como objeto acabado, toda vez que ele não exerce seu direito de interlocução, privilegiando com isso o autor no processo. (KLEIMAN, 2008, p. 37)

Há, nesse contexto, um paradoxo no ensino da leitura, porque o leitor recuperar a sua condição de interlocutor através do professor quando este seleciona aspectos relevantes do texto e usa o seu conjunto de leitura e o seu conhecimento de mundo para destacar traços intertextuais importantes. Kleiman (2008, p. 37) destaca que o papel do professor pode não ser o de mediador entre o autor e o leitor, mas de fornecedor de condições para que essa relação de interlocução entre o autor e o leitor se estabeleça.

É a combinação de práticas manipulativas com estratégias de leitura a que conduz o aluno a adotar a manipulação, a identificação de informações para retenção como um tipo de leitura, a leitura como sinônimo de recepção passiva. (KLEIMAN, 2008, p.41)

Para ensinar leitura e escrita

Para ensinar a leitura, o educador de língua portuguesa não deve impor uma leitura única, ou melhor, a sua leitura, como a única leitura do texto.

Ensinar a ler, é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar à criança que quanto mais ela previr o conteúdo, maior será sua compreensão: é ensinar a criança a se auto-avaliar constantemente durante o processo para detectar quando perde o seu fio; é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento (...). Isso implica em ensinar não apenas um conjunto de estratégias, mas criar uma atitude que faz da leitura a procura da coerência. (KLEIMAN, 2008, p. 151)

As estratégias de leitura provêm a interação entre o leitor e o autor através do texto. É importante que o professor facilite essa interação e promova autonomia no aprendiz para que ele possa andar sozinho quando o educador não estiver presente.

Se o profissional apresenta um comportamento tradicional, em que o aluno não lê com interação, mas só faz receber informação no ato da leitura, não vai ocorrer inferências nem integração com o autor do texto. Existe apenas a identificação do que é óbvio e o estabelecimento de correspondências formais.

Kleiman (2008, p. 152) ressalta que esse tipo de leitura provoca um comportamento passivo no aluno por ser uma atividade operacional. Ele não consegue desvendar o implícito. Só apresenta o que está evidente. Dessa forma, o papel do

educador é ensinar o aluno a ler, a desvendar o implícito, a fazer questionamentos sobre o texto, a interagir com o autor.

Segundo Koch e Elias (2007, p. 12), o texto é lugar de interação de sujeitos sociais, que, se constituem nele com diálogos, e são constituídos. Assim, formam-se o auto e o leitor do texto.

A leitura, com o foco no autor, é considerada como uma atividade de captação das ideias do autor, sem considerar as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto—leitor com propósitos constituídos socio-cognitivo-interacionalmente. O leitor só faz apenas captar as intenções.

A leitura, com o foco no texto, é uma atividade que exige do leitor uma atividade de reconhecimento e de reprodução. Nessa linearidade do texto, “tudo está dito no dito”. Nesse foco, cabe ao leitor reconhecer o sentido das palavras e estrutura do texto.

Com o foco na interação autor-texto-leitor, a leitura apresenta uma concepção interacional (dialógica) da língua. Os sujeitos são vistos como atores, sujeitos ativos que se constituem dialogicamente e constroem-se no texto, considerado o lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Nesse contexto, o sentido é construído na interação entre o texto e os sujeitos (o autor e o leitor). Koch e Elias (2007, p.12) afirmam que o sentido “se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização”.

O professor, na aula de língua estrangeira, precisa trabalhar todas habilidades de forma interligada. Quando um aluno fala, tem que ter alguém para ouvi-lo e quando ele escreve tem que ter alguém para lê-lo. Enfim, uma habilidade sempre vai ter relação com as outras.

Nós temos o papel de mediar no momento de desenvolver essas habilidades nas nossas aulas. Quando trabalhamos textos que são intertextos de outros, precisamos fazer essa mediação ao mostrar o texto de base.

Assim, um embasamento teórico sobre as habilidades de leitura e escrita faz com que a aula de LE/L2 possa vir a ser mais produtiva e mobilizadora de estratégias que levam à aquisição dessas habilidades integradas em Espanhol - ELE.

ANEXOS

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO I:

Instruções (apresentadas oralmente):

Vocês foram escolhidos para participarem como sujeitos de minha pesquisa de dissertação do mestrado. Para a coleta dos dados, que será realizada durante o presente semestre, desenvolvi alguns instrumentos de avaliação. O instrumento de hoje é um questionário que deverão responder em português. Procurem ser claros e específicos em suas respostas. Não discutam as respostas com os colegas. Eu vou ler as instruções e os itens antes de vocês começarem. Se não entenderem alguma coisa, por favor, me perguntem.

1. Nome:.....
2. idade:.....
3. profissão:.....
4. há quantos anos você estuda espanhol?.....
5. onde você estudou espanhol? Cidade:
- a) nome da escola:.....
- b) nome do curso particular:.....
6. você lê em espanhol?
7. liste os tipos de leitura que você faz em espanhol:
 - a) Nas aulas da UFPR:.....
 - b) Fora do curso:
8. liste os tipos de leitura que você faz em português:
 - a) fora do curso da UFPR:
 - b) na sua opinião, o que é leitura?
.....
.....
.....
.....
 - c) na sua opinião, o que é um bom leitor?
.....
.....
.....

ANEXO 2

Questionário II:

Instruções (apresentadas oralmente):

As tarefas de hoje são três, e deverão ser completadas em uma seqüência. Primeiro vocês vão ler o texto em anexo, depois responder em português às questões do questionário II e finalmente responder ao questionário III. Para responder a esse último questionário, prestem atenção às instruções impressas, depois da parte introdutória. Para respondê-lo, pensem nas coisas que vocês estiveram fazendo enquanto liam o texto. Se houver alguma coisa que não tenha ficado claro ou não entenderam, por favor, não hesitem em perguntar. Procurem ser claros em suas respostas.

TEXTO EM ESPANHOL: Uruguay es un destino "complicado"

1. Você entendeu o texto? Justifique sua resposta.

.....

.....

.....

2. Quais as dificuldades que encontrou?

.....

.....

.....

3. Achou o texto

- a) fácil
- b) mais ou menos
- c) difícil

4. Explique, em linhas gerais, o que entendeu do texto:

.....

.....

.....

5. Você se considera um bom leitor em espanhol? Por quê?

.....

.....

.....

6. Você se considera um bom leitor em português? Por quê?

.....

.....

.....

Tarefa de leitura

Uruguay es un destino "complicado"

FLORENCIA LEPRE

En un [informe multimedia](#) presentado por el diario español El Mundo en su versión web, Uruguay aparece como un país bastante complicado desde el punto de vista sanitario a la hora de ser elegido como destino turístico.

El matutino recomienda que se preste atención a 10 enfermedades de las cuales 5 son inexistentes en el territorio nacional y un par más se han dado en casos aislados. Además, recomienda dos vacunas innecesarias.

"Las enfermedades del viajero" es un informe multimedia que se ofrece a los lectores del medio español. En él, se presenta un mapa del globo que permite seleccionar un país y conocer las enfermedades de las cuales tiene que cuidarse el turista que decida visitarlo, modos de transmisión, síntomas, signos, riesgo de contagio por zona y por enfermedad.

El mapa sitúa a Canadá, Nueva Zelanda, Australia, Suiza, Alemania, Austria, Inglaterra, Italia y España como los países más seguros desde el punto de vista sanitario, donde los viajeros deben preocuparse por una o dos enfermedades.

En el otro extremo de este "ranking" se ubican Angola, Camerún, Sudán, República Democrática del Congo, China y Panamá, con entre 16 y 18 enfermedades a las cuales prestarle atención.

URUGUAY. Para nuestro país, son 10 las dolencias adjudicadas por este medio: Hepatitis A y B, fiebre tifoidea, Dengue, Enfermedad de Chagas, Leishmaniasis, Coccidiomicosis, Histoplasmosis, Hantavirus y Cólera).

Es decir que, según el mundo, los viajeros deben tomar las mismas precauciones como si viajaran a Irak, Argelia o Libia.

Pero eso no es todo. En otra sección de este especial, El Mundo recomienda a los viajeros las vacunas precisas para cada destino así como los períodos de suministro de las mismas. En caso de viajar a Uruguay se indica vacunarse contra la fiebre tifoidea y la rabia.

El asesor técnico del Ministerio, Homero Bagnulo, dijo a EL PAÍS digital que no hay leishmaniasis ni Coccidiomicosis, que sin contar el caso aislado que se dio hace unos días tampoco hay fiebre tifoidea y que "habrá visto en toda su carrera dos casos de histoplasmosis", además, el Dengue no es autóctono y vacunarse para la Rabia o la fiebre tifoidea, que no hay, es algo totalmente innecesario, "un disparate".

"Que den información es importante pero en este caso se presta un poco para la alarma. Es información que hay que manejar con cuidado" dijo Bagnulo. "Es desinformación porque si se contactan con el MSP uruguayo es toda información que se puede corroborar" aclaró.

SORPRESA. Desde el Ministerio de Turismo, la subsecretaria de la cartera Lilian Kechichian dijo a EL PAÍS digital que la relación con los operadores turísticos españoles siempre fue excelente y que no entiende "de donde sacaron esto".

Desde su ministerio se comprometió a analizar el sitio, que desconocía, para ver los errores y pedir que se reparen o retiren la información. "Jamás hemos tenido dificultades" dijo Kechichián.

Consultada hoy, Kechichián expresó que ya se conversó con el embajador uruguayo en España, para que se presente ante el diario y realice todo lo concerniente para que la información sea correcta.

Con respecto a las fuentes de la información, Kechichián expresó que no "tenemos confirmados que sea el Ministerio de Sanidad de España". Ante el caso de que el diario informe que es información oficial "haremos alguna llamada al Ministerio de Sanidad para darle la información correcta".

De todas maneras, la subsecretaria expresó que la visión que da El Mundo no es la imagen que se tiene de Uruguay en España y destacó que el gobierno ha hecho varias acciones de promoción en el país ibérico que han dado muy buenos resultados a los operadores turísticos uruguayos.

El País Digital

Texto sacado de: <http://www.elpais.com.uy/090812/ultmo435152/ultimomomento/uruguay-es-un-destino-complicado->, en 12/ 08/ 09, a las 13:15h.

Instruções para testes de seleção de palavras:

Teste 1:

-
- Leia o texto *Uruguay es un destino "complicado"* abaixo apresentado uma única vez e grife somente as palavras cujos significados você desconhece.

Teste 2:

- Leia o texto mais uma vez e grife somente as palavras cujos significados você conhece, isto é, palavras que não seriam problemas para você durante a leitura.

Teste 3:

- Conte oralmente o que você entendeu do texto. Que estratégias você usou para compreender as palavras que não conhece? Está seguro da compreensão total do texto? Por quê?

ANEXO 3

Questionário III:

Parte A

1. Nome:
2. idade:.....
3. turma de espanhol/ período:.....
4. você lê em outra (s) língua (s), além do português e espanhol?
.....
5. você faz outras leituras em espanhol, além daquelas que faz na aula de espanhol?
 - a) indique () sim () não
 - b) que tipo?
 - jornais
 - revistas
 - revistas na sua área
 - livros na sua área
 - livros (ficção, etc.)
 - outras (especifique)
6. Número de anos estudando espanhol:
 - a) no Brasil
 - b) em outro país
 - c) especifique o país
7. Você faz outro curso de espanhol, além da UFPR?
() sim () não Qual?

Parte B

As afirmações abaixo são sobre leitura silenciosa em espanhol. Por favor, usando a escala a seguir, indique seu grau de concordância ou discordância com cada uma das afirmações, colocando um círculo no número apropriado.

1. concordo plenamente

2. *concordo*
3. *neutro*
4. *discordo*
5. *discordo plenamente*

1. quando eu leio em espanhol, consigo fazer previsões sobre o que está para vir no texto 1 2 3 4 5
2. quando eu leio em espanhol, sou capaz de reconhecer a diferença entre os pontos principais e os detalhes do texto 1 2 3 4 5
3. quando eu leio em espanhol, sou capaz de relacionar informações que estão para vir no texto às informações que já apareceram 1 2 3 4 5
4. quando eu leio em espanhol, sou capaz de questionar a significação ou a veracidade que o autor diz 1 2 3 4 5
5. quando eu leio em espanhol, sou capaz de usar meu conhecimento prévio e experiência para entender o conteúdo do texto que estou lendo 1 2 3 4 5
6. quando eu leio em espanhol, tenho consciência das coisas que eu entendo e das que não entendo 1 2 3 4 5

Quando eu leio em espanhol, se eu não entendo alguma coisa:

7. eu continuo lendo para entender 1 2 3 4 5
8. eu releio a parte problemática 1 2 3 4 5
9. eu volto ao ponto imediatamente anterior à parte problemática e leio tudo de novo 1 2 3 4 5
10. eu procuro as palavras desconhecidas no dicionário 1 2 3 4 5
11. eu desisto e paro de ler 1 2 3 4 5

Quando eu leio em espanhol, as coisas que me ajudam a ler eficientemente são:

12. falar mentalmente as partes das palavras 1 2 3 4 5
13. entender o significado de cada palavra 1 2 3 4 5
14. entender o significado global do texto 1 2 3 4 5
15. ser capaz de pronunciar cada palavra 1 2 3 4 5

16. focalizar estruturas gramaticais 1 2 3 4 5
17. relacionar o texto ao que já sei do tópico 1 2 3 4 5
18. procurar palavras no dicionário 1 2 3 4 5
19. focalizar os detalhes do texto 1 2 3 4 5
20. focalizar a organização do texto 1 2 3 4 5

Quando eu leio em espanhol, as coisas que dificultam minha leitura são:

21. os sons das palavras 1 2 3 4 5
22. a pronúncia das palavras 1 2 3 4 5
23. o reconhecimento das palavras 1 2 3 4 5
24. as estruturas gramaticais 1 2 3 4 5
25. o alfabeto 1 2 3 4 5
26. relacionar o texto com o que eu já sei sobre o tópico 1 2 3 4 5
27. entender o significado global do texto 1 2 3 4 5
28. a organização do texto 1 2 3 4 5

Na minha opinião, o que faz com que um leitor seja bom é sua habilidade em:

29. reconhecer o significado de palavras 1 2 3 4 5
30. pronunciar palavras 1 2 3 4 5
31. entender o significado global do texto 1 2 3 4 5
32. usar um dicionário 1 2 3 4 5
33. adivinhar o significado de palavras 1 2 3 4 5
34. integrar a informação do texto com a informação que eu já tenho 1 2 3 4 5
35. focalizar nos detalhes do conteúdo 1 2 3 4 5
36. apreender a organização do texto 1 2 3 4 5

ANEXO 4

INSTRUMENTOS PARA AVALIAÇÃO DA LEITURA EM LM

TEXTO BASE

12/08/2009 - 13h14

Turismo de aventura ganha selo de segurança no Brasil

MARY

PERSIA

Editora de Turismo da **Folha Online**

Há cerca de uma década, o boom das atividades de aventura levou turistas a incursões mais profundas pelos cenários naturais do Brasil. Conjugando esportes de ação e atividades contemplativas, o ecoturismo e o turismo de aventura ganharam destaque na preferência dos brasileiros.

Agora, uma iniciativa vem finalmente trazer mais segurança --e tranquilidade-- às práticas que envolvem tanto adrenalina quanto riscos, como rafting, rapel, tirolesa, canionismo e cachoeirismo. Um selo indicará aos turistas que a atividade tem certificação em gestão de segurança.

Arquivo nas Alturas/Divulgação



Gruta do Lapão, na Chapada Diamantina, é cenário para a prática de rapel na Bahia

O "atestado" é parte do programa Aventura Segura, parceria entre o Ministério do Turismo e a Abeta (Associação Brasileira das Empresas de Ecoturismo e Turismo de Aventura). O processo de certificação tem ainda a participação do Sebrae (Agência de Apoio ao Empreendedor e Pequeno Empresário).

Travessia Ecoturismo/Divulgação



Chapada dos Veadeiros, localizada no Estado de Goiás, oferece diversas atividades de aventura para os turistas, como a tirolesa

"O maior problema hoje é ter no Brasil empresas altamente qualificadas competindo com outras de péssimas práticas de segurança, em termos de equipamento e treinamento de pessoal. É difícil para o turista distingui-las", afirma Daniel Spinelli, vice-presidente da Abeta, que existe há cinco anos. "Com a certificação, abre-se um novo patamar de qualidade. E o turista, mesmo não tendo conhecimento técnico, conseguirá diferenciar a boa empresa."

Uma pesquisa encomendada pela associação em 2006 apontou cerca de 2.000 empresas oferecendo atividades relacionadas ao turismo de aventura no país. A Abeta tem 240 associados, que respondem por quase 80% do mercado de turismo de aventura.

Normas

Os selos serão dados para determinada atividade oferecida, não para a empresa e todas as suas atividades. Para obter o certificado, as atividades serão avaliadas por empresas autorizadas pelo Inmetro (Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial).



Quem oferece as atividades deverá estar de acordo com a norma 15.331 da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas), que pode ser acessada gratuitamente, mediante cadastro, no [site da entidade](#). A Abeta disponibiliza também "[manuais de boas práticas](#)" para os empreendedores.

Até o final do ano, o processo deve ser iniciado em alguns dos [16 destinos](#) em 13 Estados que participam do Aventura Segura. A adesão não é obrigatória.

Como parte do processo do Inmetro para habilitação da ABNT Certificadora (divisão da entidade que atua na área de atestação) e da Falcão Bauer --uma espécie de "test drive" com resultado válido--, já foram certificadas as empresas [KangoJango](#), em Socorro (SP), e [Alaya](#), em Brotas (SP).

Conheça os 10 mandamentos do turista de aventura consciente

- 1** - Peça referências e confira se a empresa que oferece o serviço está formalizada e se tem alvará de funcionamento.
- 2** - Verifique se a empresa oferece seguro que cubra atividades de aventura e natureza.
- 3** - Verifique se a empresa conhece e aplica as normas técnicas brasileiras para a atividade que oferece. Pergunte à empresa se ela tem um sistema de gestão da segurança implementado, conforme a norma.
- 4** - Os equipamentos devem estar em boas condições de uso.

5 - Lembre-se: sempre que tirar os pés do chão esteja de capacete e sempre que entrar na água esteja de colete.

6 - Aja de acordo com as regras ambientais em sua aventura: não faça fogo, não contamine o rio e ande sempre por trilhas demarcadas. Produza pouco lixo e traga-o de volta.

7 - Confira o estado do estojo de primeiros socorros que a empresa está levando e tenha na sua mochila seus remédios específicos.

8 - Seja responsável, conheça e respeite seus limites.

9 - Hidrate-se, alimente-se e mantenha-se aquecido. A melhor pessoa para cuidar de você é você mesmo.

10 - Conheça o programa [Aventura Segura](#). Busque empresas aderidas ao Aventura Segura nos destinos.

Fonte: Campanha do Consumo Consciente de Turismo de Aventura, uma ação da ABETA (Associação Brasileira das Empresas de Ecoturismo e Turismo de Aventura), em parceria com o Ministério do Turismo e apoio do Sebrae Nacional.

Instruções:

- leia o texto e preencha as lacunas com as palavras que você acha que estão faltando.
- Deixe um espaço em branco para indicar *eu não sei a palavra*.
- Use um hífen – para indicar *não há necessidade de palavra neste espaço*.

ANEXO 5

Texto cloze

12/08/2009 - 13h14

Turismo de aventura ganha selo de segurança no Brasil

MARY PERSIA

Editora de Turismo da **Folha Online**

Há de uma década, o boom das de aventura levou turistas a incursões profundas cenários naturais do Brasil. esportes de ação e atividades contemplativas, o ecoturismo e o turismo de aventura ganharam destaque na dos brasileiros.

....., iniciativa vem trazer mais segurança --e tranquilidade- às práticas que envolvem adrenalina riscos, como rafting, rapel, tirolesa, canionismo e cachoeirismo. selo indicará aos turistas que a atividade tem certificação em gestão de segurança.

O "atestado" é parte do programa Aventura Segura, entre o Ministério do Turismo e a Abeta (Associação Brasileira das Empresas de Ecoturismo e Turismo de Aventura). O de certificação tem a participação do Sebrae (Agência de Apoio ao Empreendedor e Pequeno Empresário).

Travessia Ecoturismo/Divulgação



Chapada dos Veadeiros, localizada no Estado de Goiás, oferece diversas atividades de aventura para os turistas, como a tirolesa

"O problema é ter no Brasil empresas qualificadas competindo com outras de práticas de segurança, em termos de equipamento e treinamento de pessoal. É para o turista distingui-las", afirma Daniel Spinelli, vice-presidente da Abeta, que existe cinco anos. "Com a certificação, abre-se um novo de qualidade. E o turista, não tendo conhecimento técnico, conseguirá diferenciar a empresa."

Uma encomendada pela associação em 2006 apontou de 2.000 empresas oferecendo atividades ao turismo de aventura no país. A Abeta tem 240 associados, que respondem por quase 80% do de turismo de aventura.

Normas

Os selos serão para determinada atividade oferecida, não para a empresa e todas as atividades. Para obter o certificado, as atividades serão por empresas autorizadas pelo Inmetro (Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial).



Quem as atividades deverá estar de com a norma 15.331 da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas), que pode ser acessada, cadastro, no [site da entidade](#). A Abeta disponibiliza também "[manuais de boas práticas](#)" para os empreendedores.

..... o final do ano, o processo deve ser em alguns dos [16 destinos](#) em 13 Estados que participam do Aventura Segura. A adesão é obrigatória.

Como do processo do Inmetro para habilitação da ABNT Certificadora (divisão da entidade que na área de atestação) e da Falcão Bauer --uma de "test drive" com resultado válido--, foram certificadas as empresas [KangoJango](#), em Socorro (SP), e [Alaya](#), em Brotas (SP).

Conheça os 10 mandamentos do turista de aventura consciente

- 1** - Peça referências e confira se a empresa que oferece o serviço está formalizada e se tem alvará de funcionamento.
- 2** - Verifique se a empresa oferece seguro que cubra atividades de aventura e natureza.
- 3** - Verifique se a empresa conhece e aplica as normas técnicas brasileiras para a atividade que oferece. Pergunte à empresa se ela tem um sistema de gestão da segurança implementado, conforme a norma.
- 4** - Os equipamentos devem estar em boas condições de uso.

5 - Lembre-se: sempre que tirar os pés do chão esteja de capacete e sempre que entrar na água esteja de colete.

6 - Aja de acordo com as regras ambientais em sua aventura: não faça fogo, não contamine o rio e ande sempre por trilhas demarcadas. Produza pouco lixo e traga-o de volta.

7 - Confira o estado do estojo de primeiros socorros que a empresa está levando e tenha na sua mochila seus remédios específicos.

8 - Seja responsável, conheça e respeite seus limites.

9 - Hidrate-se, alimente-se e mantenha-se aquecido. A melhor pessoa para cuidar de você é você mesmo.

10 - Conheça o programa [Aventura Segura](#). Busque empresas aderidas ao Aventura Segura nos destinos.

Fonte: Campanha do Consumo Consciente de Turismo de Aventura, uma ação da ABETA (Associação Brasileira das Empresas de Ecoturismo e Turismo de Aventura), em parceria com o Ministério do Turismo e apoio do Sebrae Nacional.

- Conte oralmente o que você entendeu do texto. Que estratégias você usou para compreender as palavras que não conhece? Está seguro da compreensão total do texto? Por quê?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEBERSOLD, J. A. e FIELD, M. L. **From reader to reading teacher**. New York: Cambridge University Press, 1997.

ALDERSON, Reading: a reading problem or a language problem? New York: Longman, 1984: 1-27.

ALDERSON & RICHARDS. Difficulties which students encounter when reading texts in Spanish. *Research and Development Unit Report 8*. Mexico City: Universidade Nacional Autónoma do México, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, 1977.

ALDERSON, BASTIEN & MADRAZO. *A comparison of reading comprehension in English and Spanish. Research and Development Unit Report n 9*. Mexico City: Universidade Nacional Autónoma do México, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, 1977.

ANDERSON. Sistemas de Apoio à Aprendizagem e A Teoria Cognitiva ACT, 1983.

BARALO OTTONELLO, Marta. El conocimiento gramatical codificado en el léxico y su tratamiento en manuales del español como segunda lengua. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE, 15., 2004, Sevilla. **Actas...** Sevilla: Secretariado de

Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 2005. p. 148-153).

BARNETT, M. A . Reading through context: how real and perceived strategy use affects L2 comprehension. *The Modern Language Journal* 72, 1988: 150 – 62.

BIDERMAN, Maria Teresa Camargo. A face quantitativa da linguagem: um dicionário de frequência do português. *Alfa*, São Paulo, 42 (n. esp.): 161-181, 1998.

_____. As ciências do léxico. OLIVEIRA, Ana Maria Pinto de; ISQUERDO, Aparecida Negri. **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. 2ed. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001. Vol. 1, p. 13-22.

BRAGA, D. O ensino de leitura em inglês em um contexto de língua estrangeira. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1992.

BROWN, D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. Prentice – Hall Angewood Cliffs.

BRUNNER & ZELTNER, Dicionário de psicopedagogia e psicologia educacional. Ed. Vozes, Petrópolis: 2002.

CARRELL, P. Second Language acquisition in classroom instruction: reading. Cambridge: University Press, 1988.

_____. Second language reading: reading ability or language proficiency? *Applied Linguistics*, 1991.

CELANI et alii. *The brazilian ESP project: an evaluation*. São Paulo: Pontificia Universidade Católica, 1988.

COADY e HUCKIN. *Reading in a second language*. Rowley, Mass: Newbury House, 1997.

COOPER, M. *Linguistic competence of practised and unpractised nonnative readers of English*. New York: Longman, 1984.

DELL'ISOLA, R. L. P. (1991). Leitura: inferências e contexto sócio-cultural. Belo Horizonte: Imprensa Universitária.

DEVINE, J. The relationship between general language competence and second language reading proficiency: implications for teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1988: 260 – 78.

DUFFY, G. G., ROEHLER, L. R., SIVAN, E., RACKLIFFE, G., BOOK, C., MELOTH, M., VAVRUS, L., WESSELMAN, R., PUTNAM, J. & BASSIRI, D.

- (1987). The effects of explaining the reasoning associated with using reading strategies. *Reading Research Quarterly*, 22, 347-368.
- DUKE, N. K. & PEARSON, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. Em A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Orgs.), *What Research Has to Say About Reading Instruction* (3^a ed. p.205-242). Newark: Internacional Reading Association.
- EPELBOIN, S. Memória individual e memória social/ coletiva: considerações à luz da psicologia social. *Memorandum* 7, 18-31. Universidade Estácio de Sá.
- ERICSSON, K. A .; SIMON, H. A . Verbal reports as data. *Psychological Review*, v. 87, p. 215-251, 1980.
- ESKEY, DE. Holding in the bottom: an interactive approach to the language problems of second language readers. Cambridge: University Press, 1988.
- FARNHAM-DIGGORY, S. Advanced Reading and Writing. In: Farnham-Diggory, S. **Cognitive Processes in Education**. New York: Harper Collins, 1992. p. 343-384.
- FERREIRA, S.P.A. & DIAS, M. G. B. B. (2002). Compreensão de leitura: estratégias de tomar notas e da imagem mental. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 18(1), 51-62.
- GARCÍA, Angel López, “Aportaciones de las ciencias cognitivas”, Universidad de Valencia, 2001.
- GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**. Editora Fundação Getúlio Vargas: Rio de Janeiro, 1988.
- HALLIDAY & HASAN. Spoken and written language. Oxford: Univerty Press, 1989.
- HAYNES, M. Patterns and perils of guessing in second language reading. Washington, DC: Tesol, 1983.
- KATO, M. Reconhecimento instantâneo e processamento em leitura. *Série estudos* 8. Uberaba, Minas Gerais, 1984.
- KAPLAN, R. B. Process vs product: problem or strawman. *Lenguas modernas*, 1988.
- KINTSCH, W. & VIPOND, D. (1979). Reading comprehension and readability in educational practice and psychological theory. In L. G. NILSON (Ed.), *Perspectives on memory research*. pp.329-65. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

KLEIMAN, A . B. Estratégias de inferência lexical na leitura de segunda língua. *Ilha do desterro*. Florianópolis: UFSC, 1985: 67: 82.

_____. Texto e leitor – aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.

_____. Leitura, ensino e pesquisa. Campinas, SP: Pontes, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2007.

KOPKE, H. F. (1997). Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1 (2 e 3), 59-67.

KOPKE, H. F. (2001). *Estratégias em compreensão da leitura: conhecimento e uso por professores de língua portuguesa*. Tese de doutorado em lingüística. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo.

KRASHEN, S. *The input-hypothesis: issues and applications*. New York: Longman, 1985.

LADO, Robert. Cómo se comparan dos sistemas de vocabulario. **Lingüística contrastiva: lenguas y culturas**. Ediciones Alcalá: Madrid, 1973. p. 82-98.

LANGACKER, R. W. *Foundations of cognitive grammar: Theoretical Prerequisites*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1987.

LAUFER, B. *What percentage of text-lexis is essential for comprehension?* Comunicação apresentada no LSP Symposium, Vaasa, Israel, 1987.

LEVINSON, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

LONG, M. H. e LARSEN-FREEMAN, D. Introducción al Estudio de la Adquisición de Segundas Lenguas, editora Gredos, 1994.

MAGLIANO, J. P., GRAESSER, A., & TRABASSO, T. (1999). *Strategic processing during comprehension*. *Journal of Educacional Psychology*, 9 (4), 615-629.

- MARTÍN, J. M. M. La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/ Lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, 2008
- MOITA LOPES. Lingüística Aplicada no Brasil: um olhar retrospectivo e prospectivo. *Boletim informativo Anpoll 21*. Brasília, Goiânia, 1996.
- MOLINA, J. R. *Los contenidos léxico-semánticos*. Universidade de Valencia: 2008.
- MOTTA-ROTH, D. O processamento de sentido na leitura de textos em inglês como língua estrangeira. **Letras**, vol. 1, 1991, p. 92-102.
- NATION, P. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press. 2001.
- NUTTAL, C. **Teaching reading skills in a foreign language**. Oxford: Heineman, 1996.
- OAKHILL, J. & GARNHAM, A. (1988). *Becoming a skilled Reader*. NY: Basil Blackwell Ltd.
- OLIVEIRA, P.S.X. Alemão instrumental para estudantes de filosofia – avaliação da fase piloto I e II semestres de 1990. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. 1990.
- _____. Cursos básicos de leitura em língua estrangeira: elucidando o papel da gramática. *Trabalhos em Lingüística Aplicada 20*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1992.
- PELLEGRINI, M. C. K. (1996). *Avaliação dos níveis de compreensão e atitudes frente à leitura em universitários*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Humanas, Universidade São Francisco, Bragança Paulista.
- PROCAILO, L. Leitura em língua estrangeira: o papel do vocabulário no processamento de informação. Dissertação de mestrado, defendida em 2007, na UFPR.
- REICHARDT, C. & T. COOK. *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*. Beverly Hills: Sage Publications, 1979.
- RICHARDS, J. The role of vocabulary teaching, 1976.

- RHODER, C. (2002). Mindful reading: strategy training that facilitates transfer. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45 (6), 498-512.
- RUSSELL & NORVIG. *Artificial Intelligence: A Modern Approach (2nd Edition)*, 2002.
- SANFORD, A. J. & GARROD, S. C. (1981). Understanding written language: Explorations of comprehension beyond the sentence. New York: John Wiley & Sons.
- SCOTT, Michael. (1985). Lendo nas entrelinhas. Ilha do Desterro (Florianópolis), nº 3, pp.101-123.
- SILVA, E. T. Elementos de pedagogia da leitura. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- SELLTIZ, C. et al. Métodos da pesquisa nas relações sociais. São Paulo: EPU, 1987.
- SONG, M. (1998). *Teaching reading strategies in ongoing*. EFL University Reading Classroom. Journal of English language Teaching. Seoul National University, 8, 41-54.
- STERNBERG, R. Linguagem: Atenção e Consciência. In: Sternberg, R. **Psicologia Cognitiva**. Porto Alegre: ARTMED, 2000. p. 78-107.
- _____. Linguagem: Natureza e Aquisição. In: Sternberg, R. **Psicologia Cognitiva**. Porto Alegre: ARTMED, 2000. p. 251-277.
- TOMITCH, L. M. B. Desvelando o processo de compreensão leitora: protocolos verbais na pesquisa em leitura, revista Signo. Santa Cruz do Sul, v.32 n53, p. 42-53, dez, 2007.
- VAN DIJK, T. Cognição, discurso e interação, ed. Contexto, 2002.
- VAN DIJK, T. & W. KINTSCH. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic, 1982.
- VILLALBA, T.K.B. *Pepe vio que no tiene jeito, su mujer es así mismo*: As delicadas relações lexicais entre a L1 e a L2 na aquisição de espanhol por universitários brasileiros. Porto Alegre: Novembro de 2002, tese de doutorado, apresentada à UFRGS.
- WIDDOWSON. Knowledge of language and ability for use. *Applied Linguistics*, 1989.

ZIBERMAN, R. Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.